

Perspectivas de los estudios del discurso: recorridos multidisciplinarios y multimodales

Coord.

Dra. Carolina Mirallas (UNSL)

Mgtr. Renata Cardinali (UNRC)

Mgtr. Lucía Rivas (UNLPam)

Vol. 15, N°24
(AÑO 2025)

Vol. 15 - N° 24 (Año 2025)

ISSN 1853-9092

Revista de Educación y Ciencias Sociales
Departamento de Educación y Formación Docente
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales

Volumen 15, Número 24, mayo/octubre 2025 (1re. semestre)

Autoridades Académicas

Universidad Nacional de San Luis

Rector CPN. Víctor Aníbal Moriñigo

Vicerrector Mg. Héctor Flores

Facultad de Ciencias Humanas

Decana Esp. Viviana Reta

Vicedecana Mgter. Verónica Longo

Departamento de Educación y Formación Docente

Directora Dra. Ana Ramona Domeniconi

Vicedirectora Lic. Sandra Catalini

Revista Argonautas

Director Dr. Emilio Seveso

Codirectora Dra. Carolina Mirallas

Editores Esp. Viviana Reta, Dra. Ana Ramona Domeniconi, Lic. Sandra Catalini, Mg. Carolina Mirallas, Dr. Emilio Seveso

Editores Asistentes Lic. Esteban Fernández, Esp. Constanza Valdez, Prof. Lucila Martínez Beovide

Comité de redacción y maquetas Esp. Constanza Valdez, Lic. Ayelen Franz, Prof. Sofia Granero

Diseños y tapa Lic. Esteban Fernández

Servicio de traducción Instituto de Lenguas Extranjeras (FCH/UNSL)

Soporte Téc. Juan Alfredo Capello

Crédito de imagen de tapa V15, N24: obra original de Ana Montenegro (UNRC)

Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales propone un espacio de divulgación y discusión para las Ciencias Sociales, ponderando los procesos de comprensión y discusión desde el campo educativo. Otorga acceso libre e inmediato a sus contenidos, bajo la certeza de que el conocimiento es un bien común y debe estar dispuesto para la libre circulación, discusión y uso. E-ISSN: 1853-9092.

Departamento de Educación y Formación Docente

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

Av. Ejército de los Andes 950 - CP: 5700 - <http://humanas.unsl.edu.ar/>

Contacto: revistargonautas@gmail.com / argonauta@unsl.edu.ar



Argonautas se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Comité Científico

Dr. Pedro Enríquez, Universidad
Nacional de San Luis | San Luis, Argentina

Dra. Alejandra Ciriza, Universidad
Nacional de Cuyo | Mendoza, Argentina

Dr. Jorge Rodríguez Guerra,
Universidad de la Laguna | Tenerife, España

Dr. Gustavo Blázquez, Universidad
Nacional de Córdoba | Córdoba, Argentina

Dra. Norma Michi, Universidad
Nacional de Lujan | Buenos Aires, Argentina

Mg. Marcelo Pérez Sánchez,
Universidad de la Republica | Montevideo,
Uruguay

Dra. Mariel Zamanillo, Universidad
Nacional de Rio Cuarto | Rio Cuarto,
Argentina

Lic. Susana Vior, Universidad Nacional
de Lujan | Buenos Aires, Argentina

Dr. Humberto Tommasino,
Universidad de la República | Montevideo,
Uruguay

Dr. Carlos René Unda Lara,
Universidad Politécnica Salesiana | Quito,
Ecuador

Dr. Enrique Elorza, Universidad
Nacional de San Luis | San Luis, Argentina

Dra. Valeria Fernández Hasan,
Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas | Mendoza, Argentina

Dra. Marcela Pronko, Escuela
Politécnica de Salud Joaquim
Venâncio/Fundación Oswaldo Cruz | Rio de
Janeiro, Brasil

Dra. Vilma Pruzzo, Universidad
Nacional de La Pampa | La Pampa, Argentina

Mg. Roberto Iglesias, Universidad
Transhumante | San Luis, Argentina

Dra. Mónica Tarducci, Universidad de
Buenos Aires | Buenos Aires, Argentina

Mg. María Del Rosario Badano,
Universidad Autónoma de Entre Ríos | Entre
Ríos, Argentina

Dr. Guillermo Williamson, Universidad
de La Frontera | Temuco, Chile

Tabla de contenidos

Vol. 15, Número 24

Presentación

Número 24 – Perspectivas de los estudios del discurso: recorridos multidisciplinares y multimodales || *Perspectives on discourse studies: multidisciplinary and multimodal paths* | 6 |

Carolina Mirallas, Renata Cardinali y Lucía Rivas

Dossier Temático

01. Del papel a la lectura transmedia: Una propuesta didáctica para cursos de Inglés en la Universidad || *From paper to transmedia reading: A didactic proposal for EFL courses at university level* | 11 |

Lucía Zuppa

02. Dialogar para construir conocimiento: el rol de las preguntas || *Dialogue to build knowledge: the role of questions* | 25 |

Ana Lucía Rotti

03. Propuesta de enseñanza del género abstract en clases de Inglés con Fines Académicos desde el ciclo pedagógico de la Lingüística Sistémico Funcional || *A proposal for the teaching of English with Academic Purposes based on the teaching-learning cycle within Systemic Functional Linguistics* | 39 |

Ana Claudia Paez

04. Los rótulos cohesivos como estrategia retórica en el discurso de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las disciplinas tecnológicas || *Cohesive labels as a rhetorical strategy in the discourse of natural sciences, social sciences and technological disciplines* | 51 |

Verónica Muñoz, Gisella Fuenzalida Caspar y Valentina Roccia

05. (Ser) 'Susanita' como construcción discursiva: un estudio semántico, pragmático y cognitivo de su uso en medios argentinos || *(Being) 'Susanita' as a discursive construction: a semantic, pragmatic and cognitive study of its use in Argentine media* | 70 |

Carolina Mirallas y María de los Ángeles Corradi

06. ¿De dónde salieron los votos de Milei? La configuración de un dispositivo de enunciación disruptivo que no vimos venir || *Where did Milei's votes come from? The configuration of a disruptive enunciation device we did not see coming* | 87 |

Claudio Tomás Lobo y Julián Agustín Jesús Robles Ridi

Artículos abiertos

07. “Hacerse en el saber hacer”. Un análisis teórico-metodológico de Trabajo Social con Grupos en el marco de un proyecto de extensión || *“Becoming in the know-how”: A theoretical-methodological analysis of Social Work with Groups within the framework of an outreach project* | 103 |

María Candela Manrique Gómez

08. Una mirada psicosocial sobre la elección de la carrera: la vocación desde la teoría de las representaciones sociales || *A psychosocial perspective on career choice: Vocation from the theory of social representations* | 116 |

Natalia Raquel Gontero

09. Estudio de la percepción de la asignatura de geografía en el ámbito de la educación secundaria. Un caso de estudio en el IES Jacaranda (Málaga) || *Research of the perception of Geography in the context of secondary education. A study case at IES Jacaranda (Málaga)* | 129 |

Antonio Rico González, Margarita Sepúlveda García, Dánae Velázquez de la Cruz y Radek Macek Kostoval

10. Modelo de educación para el desarrollo sostenible en el turismo || *An education model for sustainable development in tourism* | 145 |

Ailen Fonseca Martínez

11. Las percepciones de los jóvenes que están situados en la Sierra central del Ecuador sobre el contenido intercultural generado por los influencers John Valverde y Nancy Risol en sus perfiles de Instagram || *The perceptions of young people located in the Sierra Central del Ecuador regarding the intercultural content generated by influencers John Valverde and Nancy Risol in their Instagram profiles* | 158 |

Darla Poleth Corrales Caiza y Melissa Nicole Jiménez Moreira



Presentación

Número 24 | Perspectivas de los estudios del discurso: recorridos multidisciplinares y multimodales

Dra. Carolina MIRALLAS (UNSL)*, Mgtr. Renata CARDINALI (UNRC) y Mgtr. Lucía RIVAS*** (UNLPam)**

El Volumen 15 Número 24 de *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales* convoca trabajos en dos secciones: un Dossier Temático y un apartado con Artículos Libres. El Dossier titulado *Perspectivas de los estudios del discurso: recorridos multidisciplinares y multimodales* presenta al discurso como tópico central, el cual definimos como una práctica profundamente contextualizada que no solo refleja la vida social, sino que también la configura. Esto crea la oportunidad de comprender las complejas relaciones que se desarrollan en la sociedad. Mediante el análisis del discurso, se hace posible desentrañar los mecanismos a través de los cuales se construyen y representan estas relaciones a través del lenguaje, y su aplicación resulta relevante en múltiples ámbitos, tales como la política, la ciencia, los medios de comunicación, y la educación, entre otros. Este número de *Argonautas* reúne trabajos de investigación sobre diversos discursos, cuyos resultados redundan en aplicaciones, que se presentan sintéticamente a continuación.

El análisis del discurso aplicado a la educación se erige como una herramienta invaluable para comprender y transformar el entorno educativo, como se plantea en el trabajo *Del papel a la lectura transmedia: Una propuesta didáctica para cursos de Inglés en la Universidad* de Lucía Zuppa. El trabajo aborda la lectura multimodal y transmedia, y se enfoca en el desarrollo de competencias para la búsqueda, acceso y comprensión de artículos de investigación en entornos digitales. La propuesta busca preparar a los estudiantes para interactuar con textos dinámicos y promover la reflexión sobre nuevas formas de lectura en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde la perspectiva docente, el trabajo *Dialogar para construir conocimiento: el rol de las preguntas*, de Ana Lucía Rotti, presenta un análisis exploratorio del uso de inglés como lengua de instrucción. El estudio es realizado en una clase de literatura inglesa durante la pandemia, e identifica tipos y funciones de las preguntas utilizadas por la docente. Los hallazgos revelan que las preguntas más comunes son las WH y Sí/No, orientadas a fomentar la participación activa de los estudiantes. Estos resultados son relevantes para diseñar cursos de formación docente que mejoren el uso de preguntas como herramientas para la interacción en el aula y promuevan la construcción del conocimiento. También en el plano de la enseñanza, pero

* Doctora en Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta de Gramática y Discurso y de Teorías del Lenguaje del Profesorado Universitario en Letras de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Contacto: caro0910@gmail.com

** Magíster en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Profesora Asociada de Introducción a la Lingüística, Introducción a la Fonética y Lengua Inglesa para la Comunicación Social del Profesorado y la Licenciatura en Inglés, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Contacto: rcardinali@hum.unrc.edu.ar

*** Magíster en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada, de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Profesora Titular Regular de Discurso y Pragmática y de Fonética y Fonología Inglesa III del Profesorado y la Licenciatura en Inglés de la Universidad Nacional de La Pampa. Contacto: luciarivas@humanas.unlpam.edu.ar

más específicamente, de géneros discursivos, el trabajo *Propuesta de enseñanza de Inglés con Fines Académicos desde el ciclo pedagógico de la Lingüística Sistémico Funcional* de Ana Claudia Paez exhibe cómo el acceso a ciertos géneros, en este caso el abstract académico, no es neutral ni universal, sino que requiere una enseñanza explícita. En el trabajo, el proceso didáctico se ofrece desde la secuencia de la Escuela de Sídney. Desde esta propuesta, enseñar a leer un abstract no solo implica enseñar formas lingüísticas, sino también desnaturalizar prácticas discursivas y epistemológicas propias de ciertos campos.

El discurso cumple un rol central en la construcción del conocimiento científico, y en esta temática se presenta el estudio *Los rótulos cohesivos como estrategia retórica en el discurso de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las disciplinas tecnológicas*, realizado por Verónica Muñoz, Gisella Fuenzalida Caspar y Valentina Roccia. La investigación describe los rótulos cohesivos como un recurso retórico en el discurso científico en inglés y español, en las ciencias naturales, sociales y disciplinas tecnológicas. Se examina su estructura y función como mecanismos conectivos en textos científicos, y se destaca su papel fundamental en la organización del discurso, la cohesión textual y la valoración de proposiciones.

En otro ámbito de aplicación, el estudio de Carolina Mirallas y María de los Ángeles Corradi, titulado *‘(Ser) Susanita’ como construcción discursiva: un estudio semántico, pragmático y cognitivo de su uso en medios argentinos*, presenta un análisis del uso del segmento “(ser) Susanita” en los medios argentinos, y explora los significados que se construyen a partir de su uso. A partir de un análisis cualitativo de instancias, se identifica cómo este término refleja y refuerza estereotipos de género de la mujer, particularmente aquellos relacionados con valores como la maternidad y con ser ama de casa. A partir de un abordaje cognitivo, se muestra que el discurso mediático contribuye a organizar interpretaciones sociales y culturales.

El dossier también incorpora un trabajo en el que el discurso político es el protagonista. El trabajo titulado *¿De dónde salieron los votos de Milei? La configuración de un dispositivo de enunciación disruptivo que no vimos venir*, y escrito por Claudio Tomás Lobo y Julián Agustín Jesús Robles Ridi, analiza a Javier Milei como un enunciador disruptivo en la política argentina, cuya legitimidad se basa en su identidad como “no político”. Su irrupción desafía el orden político establecido como consecuencia del modo en el que se diferencia de los enfoques tradicionales. Se examinan las configuraciones de su enunciación y su relación con las “nuevas derechas” globales, destacando un proceso de “cambio de piel” que cooptan elementos variados del tejido social, a la vez que enfrentan lógicas políticas instituidas.

Destacamos el valor de los trabajos presentados para este dossier temático que abarca la construcción de sentido y los anclajes discursivos en una variedad de contextos. La compilación de este número invita a reflexionar sobre las múltiples formas en que el discurso no sólo refleja, sino que también configura la vida social, permitiéndonos comprender las complejas relaciones que se desarrollan en ámbitos tan diversos como la política, la educación, los medios de comunicación, y más.

Por otro lado, la sección Artículos Libres reúne contribuciones que dialogan con diversos campos de las ciencias sociales y la educación desde enfoques contemporáneos,

metodologías plurales, pero desde contextos socioculturales específicos. En esta edición se abordan problemáticas vinculadas con la enseñanza, los procesos de profesionalización, la construcción de subjetividades y la transformación social, todas ellas con un fuerte anclaje territorial.

También en la línea del trabajo colectivo de los actores sociales, el artículo de María Candela Manrique Gómez, *“Hacerse en el saber hacer”. Un análisis teórico-metodológico de Trabajo Social con Grupos en el marco de un proyecto de extensión*, reflexiona sobre una experiencia de intervención profesional con perspectiva de género desarrollada junto a mujeres de una cooperativa en San Luis. A través de un abordaje situado y desde el marco del Trabajo Social con Grupos, se analiza cómo la intervención grupal puede fortalecer vínculos, acompañar procesos de toma de decisiones y sostener estrategias colectivas de resistencia frente a situaciones críticas, como la amenaza de desalojo.

Por su parte, Natalia Raquel Gontero analiza las elecciones vocacionales desde una perspectiva psicosocial en su trabajo *Una mirada psicosocial sobre la elección de la carrera: la vocación desde la teoría de las representaciones sociales*. A partir de entrevistas en profundidad a estudiantes universitarios, la investigadora explora el peso de las fuentes de información –tanto personales como impersonales– en la conformación de representaciones sociales vinculadas a la carrera elegida. Se expone cómo estas representaciones, permeadas por discursos familiares y sociales, influyen en los procesos decisionales y en la construcción del deseo vocacional.

Finalmente, desde el ámbito educativo, Antonio Rico González, Margarita Sepúlveda García, Dánae Velázquez de la Cruz y Radek Macek Kostoval presentan el trabajo titulado *Estudio de la percepción de la asignatura de geografía en el ámbito de la educación secundaria. Un caso de estudio en el IES Jacaranda (Málaga)*. Se trata de una investigación centrada en las representaciones que tienen los estudiantes de nivel secundario sobre la Geografía como disciplina. A partir de cuestionarios aplicados en una institución de Málaga, se detecta un bajo nivel de valoración de la materia, lo que refuerza la necesidad de implementar metodologías innovadoras que acerquen sus contenidos a las problemáticas contemporáneas. También en una línea educativa, aunque con una mirada desde el desarrollo sostenible, Ailen Fonseca Martínez propone una construcción teórica-metodológica que posiciona al cuerpo docente como facilitador y agente de cambio en su artículo titulado *Modelo de educación para el desarrollo sostenible en el turismo*. Desde un abordaje cualitativo, la autora elabora un modelo aplicable a contextos formales, informales y no formales de formación, con el propósito de fomentar una cultura de la sostenibilidad en el sector turístico. De modo complementario, el trabajo de Darla Poleth Corrales Caiza y Melissa Nicole Jiménez Moreira, denominado *Las percepciones de los jóvenes que están situados en la Sierra central del Ecuador sobre el contenido intercultural generado por los influencers John Valverde y Nancy Risol en sus perfiles de Instagram*, examina el potencial educativo de los contenidos digitales en redes sociales producidos por creadores indígenas. La investigación, de tipo mixto, revela que los jóvenes reconocen componentes culturales y de aprendizaje en estos contenidos, los cuales contribuyen al diálogo intercultural y la circulación de saberes ancestrales.

Este número de Argonautas comparte una pluralidad de voces, enfoques y metodologías que, desde distintas geografías y perspectivas, aportan a la reflexión crítica sobre los procesos discursivos, sociales, educativos y culturales que configuran nuestras realidades. Esperamos que este número, en su conjunto, invite al disfrute reflexivo, al aprendizaje compartido y al impulso por seguir interrogando críticamente el entramado discursivo y social que habitamos.

d

Sección

dossier:

**“Perspectivas de los estudios
del discurso”**



Del papel a la lectura transmedia: una propuesta didáctica para cursos de inglés en la Universidad

From paper to transmedia reading: A didactic proposal for EFL courses at university level

Lucia ZUPPA*

RESUMEN

Los cursos de Inglés para Fines Específicos en las carreras de Licenciaturas de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de San Luis se orientan al trabajo alrededor de tres ejes fundamentales: 1) las tareas de lectura; 2) los contenidos lingüísticos; y 3) las estrategias de lectura digital. Estos se trabajan simultáneamente como contenido espiralado, favoreciendo un enfoque centrado en los estudiantes y en el desarrollo de múltiples competencias de lectura. En este trabajo, se presenta una propuesta de abordaje didáctico de textos disciplinares digitales desde una concepción de la lectura multimodal. Siguiendo lineamientos de los planes de estudio, se hace foco en el desarrollo de la comprensión lectora para lo cual se ha seleccionado el Artículo de Investigación, como género prototípico para abordar los objetivos planteados. El trabajo con los textos en línea implica el desarrollo de competencias de búsqueda, acceso, selección de artículos, además de competencias de lectura de hipertextos, esto es, de textos interactivos y dinámicos, como objetos digitales, que promueven un tipo de lectura que no es lineal sino transmedia y que presenta potencialidades para el desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas para la interacción en la multidimensionalidad. Dado que los ecosistemas digitales de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) son cada vez más complejos, también lo son los desafíos de los docentes como mediadores entre los textos multimodales y los estudiantes, de ahí la necesidad de promover la reflexión sobre nuevas formas de leer.

Palabras clave: multimodalidad; lectura transmedia; LE Inglés; artículos de investigación; educación superior.

ABSTRACT

The courses of English for Specific Purposes in undergraduate programs of the School of Health at the National University of San Luis are oriented around the work around three fundamental points: 1) reading tasks; 2) linguistic contents; and 3) digital reading strategies. These are addressed simultaneously as spirally structured content, favoring a student-centered approach and focused on the development of multiple reading comprehension competencies. In this paper, we present a didactic proposal to approach digital disciplinary texts in English as Foreign Language from a multimodal reading perspective. Following

* Mgter. en Lingüística Aplicada. Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis (UNSL). San Luis, Argentina. Contacto: luciazuppa@gmail.com

institutional curricula, the focus of these ESP courses is on the development of reading comprehension, for which the research article has been selected as a prototypical genre to address the proposed objectives. Working with online texts implies the development of search, access and text selection skills, as well as hypertext reading skills, that is, the reading of interactive and dynamic texts as digital objects. This promotes a form of reading that is not linear but *transmedia* and which has potential for the development of cognitive and metacognitive skills for interaction in multidimensionality. As digital ecosystems of foreign language teaching and learning are increasingly more and more complex, so are teachers' challenges as mediators between multimodal texts and learners, hence the need to promote reflection on new ways of reading.

Key words: multimodality; transmedia reading; EF; research articles; higher education.

Introducción

En la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), la mayoría de las carreras de pregrado y grado tiene en algún momento de la carrera un requisito de lengua extranjera (de ahora en más LE) que suele orientarse a la comprensión lectora de textos disciplinares. La LE se presenta en los planes de estudio de diferentes formas, como cursos curriculares, optativos o electivos, y suele ser un requisito un tanto restrictivo en al menos dos aspectos fundamentales: en primer lugar, la mayoría de las carreras solo incluyen Inglés, y en segundo lugar, los contenidos se limitan a la competencia de comprensión lectora de textos disciplinares, lo cual resulta quizás un poco alejado de las demandas actuales específicamente en los campos científicos y académicos en cuanto a competencias en LE y los procesos de Internacionalización. Desde el Área de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Ciencias Humanas, se está trabajando desde hace algún tiempo de forma coordinada con las distintas secretarías académicas en la modificación de los planes de estudio para la ampliación y diversificación de las propuestas en LE, aun con los desafíos que ello representa para los equipos docentes de LE, en particular por la gran cantidad de estudiantes que se reciben cada año en los cursos y, en algunos casos, por la poca duración de los cursos de LE.

En la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNSL, se ofrecen cuatro carreras de licenciatura y tres de ellas tienen en su malla curricular un curso de Inglés para Fines Específicos (de ahora en más, IFE), orientado a la lectura comprensiva de textos disciplinares con atención a los elementos léxicos particulares de cada disciplina. Los planes de estudio, que datan de entre 2009 y 2011, no proponen ninguna otra definición o limitación respecto de los géneros textuales, o tipos de textos según los nombres como son socialmente reconocidos, por ejemplo, el capítulo de manual, un glosario, el artículo de investigación, entre otros. En particular, los cursos de IFE para la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría y de la Licenciatura en Nutrición son cuatrimestrales, de solo 60 horas el de Nutrición y cuenta típicamente con unos 50-60 estudiantes de tercer año de la carrera, y de solo 30 horas el de Kinesiología, pero al tener unos 150 estudiantes de segundo año de la carrera, se conforman de 3 a 4 comisiones. Tanto la corta duración de los cursos como la gran cantidad de estudiantes son factores limitantes e igualmente desafiantes y motivantes a la hora de planificar los cursos de IFE.

Desde el año 2019, la propuesta de contenidos no se centra en un tema en particular de la disciplina sino en torno a tres ejes específicos de la competencia lectora en IFE: 1) las actividades de lectura; 2) los contenidos lingüísticos; y 3) los contenidos de literacidad digital. Estos tres ejes engloban una concepción de lectura como contenido que propone un enfoque lo suficientemente ecléctico para posicionar a los estudiantes como principales actores de sus experiencias de lectura, lo cual promueve una interacción dinámica con los

textos multimodales en los ecosistemas digitales (Albarelo, 2019), en una permanente construcción dialógica, que es diferente de la lectura lineal en papel a la que solíamos estar acostumbrados.

En este trabajo se parte de la experiencia real de los últimos años en estos cursos de IFE, específicamente desde el contexto postpandemia, y se presenta una propuesta didáctica para el abordaje de la lectura de textos multimodales disciplinares en inglés, intentando enriquecer a futuro la propuesta a partir de la reflexión crítica sobre los fundamentos teóricos que sustentan las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura en LE.

Fundamentos teóricos

La diversidad de abordajes teóricos y metodológicos de los géneros textuales desde distintas escuelas, cuyos aportes a su vez han sido trasladados de diversas maneras al aula de LE, nos permiten posicionarnos como docentes críticos, reflexivos, y capaces de identificar principios de acción para la enseñanza, que, aunque puedan venir de corrientes aparentemente no compatibles, puedan asimismo resultar útiles para nuestra práctica en nuestro contexto particular.

Dada la tradición teórica y disciplinar en los estudios de géneros académicos y científicos desde los trabajos de Swales (1990, 2004), Hyland (2006), Bathia (2013), y sus aplicaciones didácticas (Hyon, 2018), entre otros, los cursos de IFE históricamente se han centrado en el desarrollo de estrategias de lectura comprensiva en Inglés como LE de artículos de investigación científica. Sin duda, los aportes de la escuela del Inglés para Propósitos Específicos de Swales (1988, 1990) nos dan herramientas concretas para abordar los textos de la ciencia a partir de la identificación de las movidas retóricas y los componentes léxicos que contribuyen a diversos propósitos en las distintas secciones del texto científico. Por su parte, los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), que se centran en el propósito social de los textos en contextos particulares de uso (Martin 1992, Martin y Rose, 2008) y los análisis de los textos multimodales (Bateman, Wildfeuer, y Hippala, 2017), permiten que hoy, con el avance del uso de la tecnología en las aulas, se vuelva urgente el trabajo con los textos académicos y científicos en línea, y no ya solo con los textos impresos. De esta escuela, tomamos en particular la idea de que texto y género tienen una relación de participación: “los textos participan en los géneros; los textos no ‘pertenecen’ a los géneros”¹ (Bateman, Wildfeuer, y Hippala, 2017: 129).

En la tradición de la LSF, el trabajo de Kress and Van Leeuwen (1996), *Reading Images*, en el que se basan en la gramática de Halliday (1978) del sistema de opciones en el modo lingüístico y lo reconfiguran para la lectura de las imágenes, sentó los principios fundamentales para el análisis de los textos multimodales desde la tradición lingüística. Un aspecto esencial en esta concepción es entender la construcción de distintos tipos de significados que son simultáneos, que interactúan y se condicionan entre sí, y que esto que ocurre en el modo lingüístico ocurre también en interacción en el modo visual en los textos multimodales (Unsworth, 2006). Estos significados son los ideacionales (cómo representamos el mundo), los interpersonales (cómo construimos los roles sociales y las relaciones) y los textuales (cómo organizamos los mensajes). En este sentido, en la concepción de texto multimodal de la LSF, tanto el modo verbal como el visual contribuyen simultáneamente al propósito del texto en una relación que es intersemiótica. Interesa entonces no sólo qué significados de los distintos modos se combinan entre sí sino también cómo lo hacen (Bateman, Wildfeuer, y Hippala, 2017). Un aspecto que puede ser analizado es cuál es la potencialidad de significados de los distintos modos y preguntarse si los significados pueden alinearse o más bien se observa una relación de tensión. Además, muchas veces una imagen, una disposición gráfica o un formato textual determinado, por ejemplo en un título, como pueden ser el tamaño de la letra, el color, o la centralidad de los

¹ Traducción propia.

contenidos, pueden orientar formas determinadas de leer el modo lingüístico, inclusive determinar qué leemos y qué no, y qué opiniones anticipadas podemos crear en relación con los significados lingüísticos (Martin, 2002; Unsworth, 2006). El concepto fundamental en esta línea es contemplar juntos el modo visual y textual en una interrelación de potenciales significados simultáneos. Ya hace casi veinte años, en los trabajos de Unsworth (2006) y Unsworth y Cleirigh (2009), por citar algunos que proponen aplicaciones pedagógicas al análisis gramatical de las imágenes y para el desarrollo de una literacidad multimodal, se planteaba que las habilidades de lectura no pueden limitarse solamente a lo lingüístico.

Autores del campo de la comunicación proponen el concepto de *lectura transmedia* (Albarello, 2019; Scolari, 2016a), que se suma al concepto de lectura digital para incluir la incorporación de múltiples pantallas a la vez, en un proceso que puede entenderse como la hipertextualización del hipertexto. De este modo podemos pensar en desarrollar estrategias de lectura en línea que agreguen desafíos a lo que ya conocemos en el campo de las LE para alcanzar un *alfabetismo transmedia* (Scolari, 2016a, 2016b). En esta concepción, el alfabetismo transmedia es una expansión de la idea de alfabetización mediática y supone un desarrollo más rico, dinámico e interactivo de las competencias de los lectores, en nuestro caso como “prosumidores” o “lectores transmedia” (Scolari, 2016a, p. 181). Esto quiere decir los lectores no son solo lectores críticos que interpretan texto sino que también producen, crean, y recrean de forma colaborativa, inclusive más allá de los contextos formales de enseñanza y aprendizaje, pues los lectores son parte del ecosistema digital dinámico.

La lectura transmedia supone entonces que en el contexto de la era digital existen múltiples maneras de leer, que implican habilidades y estrategias de interacción que se ponen en juego de forma simultánea y que también pueden incluir la multiplicación y diversificación de pantallas y soportes digitales, de modo que puede haber una lectura más interrumpida pero ubicua a la vez, al decir de Albarello (2019), sin desconocer la existencia lectura lineal, silenciosa e individual. En lo que concierne a los cursos de IFE, las propuestas de interacción con los textos en línea suponen el desarrollo de estrategias de lectura que van desde la búsqueda y el acceso a los textos disciplinares, sean los solicitados en una clase o los necesarios para cumplir un objetivo de investigación, por ejemplo, y luego la interacción con los múltiples significados que se construyen simultáneamente en un texto multimodal. En un Artículo de Investigación en línea, los lectores interactuamos con los significados verbales y no verbales y lo hacemos además de una forma no lineal. Además, la presencia de hiperenlaces nos abre la posibilidad de interactuar al interior del texto, en un ir y venir según la necesidad, pero también nos lleva a otras pantallas, multiplicando este proceso cuantas veces le demos oportunidad. Estrictamente desde lo teórico, una diferencia en el análisis respecto del enfoque desde la LSF es que desde la comunicación, se considera hipertexto cuando la bifurcación del texto (verbal) contiene más texto (verbal), mientras que si contiene imágenes o audios, se habla de hipermedia. En el concepto de multimodalidad de la LSF, la imagen es un texto no verbal que puede ser analizada con las mismas categorías gramaticales que el texto verbal y que en caso de acompañar a un texto verbal son parte constitutivas de este y de sus significados.

Una idea valiosa en el concepto de alfabetización transmedia de Albarello (2019) es que la brecha digital no es solamente considerar el acceso a dispositivos o a Internet, sino también en las literacidades digitales necesarias para desenvolverse en el mundo digital. Para los estudiantes universitarios, los artículos de investigación en línea, entendidos como objetos digitales (Thibodeau, en Cicala y Quadrana, 2023), presentan entonces no solo el desafío de familiarizarse con el tipo de texto que está en una LE, sino también de saber llegar a ellos y validarlos para su lectura, como actividades de pre-lectura y de alfabetización digital, para luego continuar con las tareas de lectura digital, que a su vez proponen la incorporación de otras estrategias. Los significados no verbales sumados a la interactividad de los textos en línea hacen que esta sea más dinámica y a la vez más distractora que la lectura lineal en papel. Algunos estudios han sugerido que ello es un indicio de que las instrucciones de lectura deben entonces ser más guiadas, específicas, y orientadas a una optimización de las

herramientas digitales y por ende, del tiempo de lectura (Blom, Segers, Knoors, Hermans, Verhoeven, 2018). La tarea de los docentes como mediadores entre el objeto digital, en este caso el Artículo de Investigación en línea al que deben acceder y luego leer y comprender, es efectivamente cada vez más compleja, tal como se advierte en Cicala (2021). Por lo tanto, los materiales didácticos deben contemplar toda esta complejidad de los ecosistemas digitales que son las aulas de IFE hoy con la incorporación de los textos digitales y las TIC.

Respecto de las estrategias de lectura digital, desde hace varios años ya que los materiales y las clases de IFE para las carreras de salud contemplan el uso de traductores y diccionarios en línea. Se reconoce, como en el estudio de Bourdais y Guichon (2020), que los estudiantes tienen buena aceptación y que tienden a usarlos con frecuencia. En el contexto particular que aquí se describe, coincide también que los más frecuentemente usados son *Google*, *Reverso* y como diccionario el de *WordReference*. Sin embargo, a diferencia de lo que observan Bourdais y Guichon, en el caso puntual del inglés<>español en los artículos científicos no se han observado traducciones mediocres, sino problemas de decodificación de caracteres, es decir, cuestiones de formato que afectan la interpretación automática de caracteres, pero el concepto general puede comprenderse perfectamente, inclusive en la traducción de frases nominales muy complejas, aspecto que años atrás solía ser problemático. De todas formas, hay acuerdo pleno en el equipo de docentes en la incorporación de los traductores y diccionarios en línea, considerando como bien dicen Bourdais y Guichon que se requiere fomentar el desarrollo de competencias lingüísticas y técnicas para acompañar a los estudiantes en un uso consciente de estas herramientas. Una potencialidad enorme de los diccionarios en línea es que estos también pueden constituirse como textos multimodales, interactivos, que pueden despertar otros conocimientos que trascienden al texto de partida; esto sucede a veces en la búsqueda de un término que corresponde al campo disciplinar de la salud y el diccionario conduce a, por ejemplo, un glosario que tiene una imagen, video, etc.

En el contexto particular de la pandemia, entre 2020 y 2022, podría decirse que la lógica de la “clase invertida” (Klett, 2021) en el aula de LE se dio casi obligadamente, aunque con variaciones. Según describe la autora, en su origen, el concepto de aula invertida -del inglés *flipped classroom*- propone invertir el orden lógico de la clase tradicional al ofrecerle a los estudiantes un dispositivo de enseñanza mediada por TIC que encapsula los contenidos teóricos al que los estudiantes deben acceder antes de la clase presencial, y en esta última se desarrollan las actividades prácticas de aplicación y refuerzo de forma interactiva y colaborativa. Esta inversión espacio temporal tiene algunas ventajas importantes como permitirles a los estudiantes el acceso al material de estudio en soporte digital cuantas veces quieran y asignarles un rol más activo en su propio aprendizaje. A su vez, la clase presencial (o virtual sincrónica), deja ser expositiva por parte del docente para tener una dinámica más interactiva. Según afirma (Klett, 2021), existen pocos estudios sobre la aplicación del aula invertida en el campo de las LE pero es de suponer que esta no sería una opción muy práctica en el nivel inicial pues medio y objeto de enseñanza coinciden. En este punto es importante destacar que el enfoque del aula invertida proviene de las ciencias naturales. En el campo de las LE, aun en las clases de lectura comprensiva, tal como afirma (Klett, 2021), el contenido es en sí mismo una “práctica social” (p. 40) y no existiría clase de LE sin interacción o colaboración entre los hablantes puesto que: “el aula es un verdadero taller [y] la tarea de andamiaje que realiza el profesor es constitutiva del aprendizaje de una LE.” (p. 42). En nuestro contexto del aula de IFE durante la pandemia, buena parte del trabajo áulico se daba en una primera etapa de forma asincrónica y con autonomía de los estudiantes, pero el encuentro sincrónico no siempre facilitaba las interacciones que sí pueden darse de forma presencial, y por lo tanto no había en realidad un equilibrio o era muy difícil de llevar a cabo, en parte también por la complejidad en el acceso a Internet por parte de muchos estudiantes. Esto hizo que los materiales didácticos se adaptaran para ser todavía más guiados de modo que el encuentro con las docentes sea lo menos necesario posible, y se realizara además por otros medios asincrónicos como clases grabadas, uso de

muros de conversación, blogs, y otros. Desde entonces, coexisten las instancias virtuales, sincrónicas y asincrónicas, y los encuentros presenciales al menos una vez a la semana.

Propuestas de acciones de enseñanza

En función del contexto de enseñanza y aprendizaje de los cursos de IFE de las carreras de Licenciatura en Nutrición y Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivos generales

- Desarrollar estrategias de lectura comprensiva de textos originales pertenecientes al género Artículo de Investigación del campo disciplinar de Ciencias de la Salud.
- Familiarizarse con varios recursos gratuitos en línea para el acceso a información científica y académica del campo de estudio propio de cada estudiante.
- Expresar en español los contenidos del artículo de investigación leído en forma oral o escrita a través de un mapa conceptual, de manera clara, coherente y adecuada a los registros académicos.

Objetivos específicos

- Desarrollar estrategias de anticipación y activación de conocimientos previos mediante el acercamiento global al texto y la lectura en barrido.
- Desarrollar estrategias de inferencia de contenido a partir de pistas no verbales.
- Identificar unidades de lectura menores al texto (sección, párrafo, oración, cláusulas)
- Identificar marcas lingüísticas que orienten sobre aspectos discursivos propios de los géneros estudiados (estructura retórica, tiempos verbales, vocabulario específico del campo disciplinar y vocabulario relacionado con el campo de la investigación, etc.)
- Utilizar de manera crítica y reflexiva herramientas de traducción automática.
- Perfeccionar los propios recursos expresivos en español a través de la reflexión comparativa de formas léxico-gramaticales y estilísticas en la lengua objeto de estudio (inglés) y el español.
- Expresar el contenido de los textos en la propia lengua, usando diversos modos (oral, escrito) y formatos textuales (informe, síntesis, resumen, cuadros, etc.).
- Usar herramientas de búsqueda en línea para el acceso a información científica actualizada de forma eficiente.
- Desarrollar capacidades para analizar, evaluar y organizar críticamente información digital.
- Estimular el interés por la investigación, la lectura crítica y el trabajo cooperativo.

Se proponen aquí algunas líneas de acción para la enseñanza de los contenidos:

1. Aproximación

En una primera instancia, se propone que los estudiantes interactúen con los textos a través de la manipulación directa de artículos de investigación del campo de la salud provistos por el equipo docente. En esta actividad, no se anticipa que el texto es un artículo de investigación, como género, sino que simplemente se les pide a los estudiantes recorrer el texto, observarlo y plantearse estos interrogantes: ¿es corto o largo?; De dónde viene? ¿Quién lo escribe? ¿Cuál es el título?; Cómo se organiza / tiene secciones, subtítulos, cuadros, imágenes?; ¿Qué palabras puedo reconocer? (en cualquier parte); qué tipo de texto es? La experiencia nos dice que los estudiantes tienden a caracterizar el texto como “informativo”. Esto nos lleva a interesantes charlas sobre qué es informar y qué es lo que informaría el texto. El equipo docente debe mediar las interacciones para promover la emergencia del término “investigación.”

2. Contextualización

En esta instancia, se busca focalizar la atención en la contextualización del texto, es decir, en identificar dónde ha sido publicado y se enseña explícitamente el término *journal*.

Con ayuda de las docentes, se usan los recursos tecnológicos para acceder al *Journal* online, y se propone identificar el campo disciplinar de la Revista, la audiencia, la última publicación, ingresar allí y ver qué se ha publicado, por ejemplo. En este punto, el principal interés es contextualizar el texto y recabar todos los datos posibles que hacen al ecosistema digital del texto como objeto digital. Nos interesa reconocer la especificidad de la Revista, inclusive de la edición del artículo en cuestión, ver qué otros textos y tipos de textos lo acompañan, y explorar también las potencialidades que puede tener el sitio web en particular. Esta práctica es un anticipo a aquello que los estudiantes tendrán que hacer por sí solos, en interacción con el texto digital, cuando la lectura sea menos lineal, y por lo tanto no solo más dinámica sino también más disruptiva.

3. Exploración

Con el texto de la instancia en (1), es decir, con un artículo de investigación impreso, se incentiva a que los estudiantes deduzcan el tema del texto a partir de la lectura del título y subtítulos y la inferencia de significados por cognados (palabras transparentes). En este momento completamos actividades como las de abajo, aunque la propuesta necesariamente varía según los artículos:

Observe la organización de este texto. Lea todos los subtítulos asegurándose de comprender su significado y complete el siguiente cuadro según las partes del resumen y las del cuerpo principal del texto.

| Título | |
|---------------------|---------------------|
| Resumen | Cuerpo principal |
| <i>Background</i> | |
| | <i>Methods</i> |
| <i>Study design</i> | • |
| | • <i>Procedures</i> |
| | • |
| | • |

| | |
|-----------------|-----------------------------|
| | • |
| Keywords | Statistical analysis |
| | |
| | |
| | |
| | References |

Recorra el texto y diga si encuentra alguno de los siguientes elementos:

vocabulario informal citas bibliográficas palabras por orden alfabético
 cuadros/gráficos índice notas al pie enlaces nombres propios
 definiciones vocabulario especializado tablas fotografías

4. Lectura detallada

Luego de las actividades de pre-lectura y la introducción a los aspectos característicos, organizativos, del género, comenzamos a trabajar con tareas de lectura que apuntan además a familiarizarse con los contenidos léxicogramaticales a partir de consignas como:

Señale las palabras que reconozca como clave en el título.

Identifique el tema de la investigación a partir del título

Proponga una versión en español del título.

A partir del título, ¿podría anticipar el objetivo de la investigación?

Como se dijo anteriormente, los contenidos lexicogramaticales devienen del texto y no se introducen de forma aislada. A modo de ejemplo, si estuviéramos leyendo un texto acerca de cintas kinésicas con fines terapéuticos, algunas tareas de lectura podrían ser completar un cuadro acerca de las características de las cintas según uso, durabilidad, elasticidad. En la sección "Introducción", típicamente trabajamos con palabras clave que llevan a identificar el propósito, la hipótesis, los interrogantes que orientan la investigación. Por ejemplo en: *The hypothesis was that balance and functional performance would improve with the prescribed application of KT versus the sham application*, señalaríamos particularmente las frases verbales, los cognados, y tres o cuatro palabras clave que necesitamos para proveer una versión en español, sin necesidad de hacer una traducción literal o recurrir en este momento a la traducción automática pues en la clase de ESP se asume que los estudiantes tienen un conocimiento previo disciplinar que les permite anticipar buena parte de los significados de los términos en inglés.

5. Búsqueda digital

Para trabajar los contenidos específicos de acceso a las publicaciones se trabaja con una Guía que invita a los estudiantes a recorrer distintos recursos como *Scimago*, *ScienceDirect*, y principalmente *PubMed* y *Medline*, y a explorar las variadas herramientas de búsqueda que ofrecen estos sitios. Se incentiva a que los estudiantes hagan búsquedas por palabra clave, por país, usando filtros de fechas, entre otros, para ver qué cantidad de revistas se encuentran, las temáticas, etc. Lo mismo se realiza con la herramienta de *Google Scholar* y en este caso en particular se comparan los resultados de las búsquedas de los mismos

términos en inglés y en español, tanto un tema de interés global como de un tema de interés local. La intención de esta búsqueda en particular es que se pueda reflexionar en clase acerca de cuándo conviene realmente buscar en inglés y esto redundaría en un beneficio.

1. A. Ingrese al sitio de SCOPUS: <https://www.scopus.com/home.uri> y presione View Journal rankings (en el centro de la página de inicio, en azul). Luego, en Enter subject area (subject: campo de estudio), escriba – y seleccione – Nutrition and Dietetics y presione Apply. ¿Cuántos resultados arroja?

B. Ahora, en el menú de la izquierda, bajo Source Type, seleccione Journals. ¿Cuántas revistas científicas tiene esta base de datos en este campo?

C. Lamentablemente, el acceso a las publicaciones científicas generalmente no es gratuito. Ahora, en el menú de la izquierda, arriba, seleccione 'Display only Open Access Journals': ¿Cuántas revistas son de libre acceso?

2. A. Ahora ingrese a la base de SCIMAGO <https://www.scimagojr.com/> y en la barra del buscador escriba Nutrition.

B. ¿Cuántos Journals arroja de resultado?

C. En el menú superior (Journal Rankings), en 'All subject categories' puede escribir y seleccionar Nutrition and Dietetics. Recuerde que también puede filtrar por Open Access.

D. De la lista de Journals que obtuvo recién, seleccione una revista que le interese y presione sobre el título. Extraiga aquí estos datos de la Revista:

Nombre:

País de origen:

Quien lo publica:

Desde cuándo se publica:

Alcance (extraiga 3-5 subtemas que abarca esta revista):

Homepage ► ingrese al sitio de la revista, explore el sitio y vea cuál es la última edición (volumen, número y fecha, otros datos que encuentre):

6. Selección de un artículo de investigación

En este punto, se profundiza en una secuencia de actividades que orientan a los estudiantes a ir seleccionando temas de interés actuales de su campo de estudio con el fin de elegir, de forma individual, un solo artículo de investigación en el que profundizarán la lectura. Aquí se apunta entonces a un contenido que trasciende el género textual y las tareas de lectura propiamente lingüísticas, sino que también abarcan contenidos que le son de propio interés a cada estudiante, atendiendo directa e indirectamente a lo que Blanco (2006) describe en la "cualidad del contenido" en cuanto a los saberes que conectan con los estudiantes, esto es un contenido que les resulta de interés personal. Este paso es el de sumergirse en un ecosistema de pantallas, orientado por la acción pedagógica, y que invita a los estudiantes a interactuar ya de forma más independiente con las potencialidades de los sitios académicos y científicos. Para realizar esta búsqueda, a veces los estudiantes deben primero buscar los términos clave en inglés. Se recomienda siempre que la búsqueda se haga directamente en inglés, aunque persista una inclinación a buscar en español, y luego usar los traductores. Estas prácticas de interacción con los distintos sitios les demuestran a los estudiantes que

los resultados son más efectivos, y la búsqueda más eficiente, cuando se parte de palabras clave en inglés.

7. La explicitación del contenido multimodal

Concretamente en cuanto a actividades de lectura multimodal en línea, según la experiencia estas son mucho más enriquecedoras en los textos de kinesiología que en los de nutrición, pues los primeros tienden a incluir además de fotos u otras imágenes, videos de procedimientos, secuencias de ejercicios, y otros recursos audiovisuales, que suelen venir como parte integral del texto, ya sea como intraenlace o como hiperenlace, tal como pueden aparecer las referencias, por ejemplo. Muchos artículos de investigación suelen tener estos contenidos visuales que se corresponden típicamente con la sección de “Metodología” (por ejemplo, puede haber fotos que representan una persona con cierta discapacidad o problema motor, o figuras sobre cómo se aplica una cinta terapéutica, cómo se realiza determinada práctica kinésica, o cierto movimiento). Se busca que los estudiantes conozcan estos aspectos como partes constitutivas del texto, desde una concepción funcional de la lectura de textos multimodales, y no como algo que es externo al texto. En realidad, desde la actividad 4, las tareas están entrelazadas y no se presentan de forma aislada, a la vez que se propone trabajar con los traductores automáticos. Una potencialidad enorme de los diccionarios en línea es que también pueden constituirse como textos multimodales, interactivos, que pueden despertar otros conocimientos que trascienden al texto de partida; esto sucede a veces en la búsqueda de un término que corresponde al campo disciplinar de la salud y el diccionario conduce a, por ejemplo, un glosario que tiene una imagen, video, etc. De esta forma, pueden surgir potencialmente contenidos emergentes que sean o bien de interés o de necesidad (o ambos) de los propios estudiantes. Estas formas de relacionarse con los textos digitales son también formas de lectura que modos eficaces de interactuar con los textos, o de lo contrario, la lectura corre riesgo de volverse dispersa, en lugar de disruptiva, y redundante en una pérdida de tiempo.

Teniendo en cuenta las actividades anteriores, los estudiantes deben mantener contacto con el contexto digital del texto que han elegido y poder interactuar con ese contexto en todo momento, si es necesario. Además, se promueve la interacción con los enlaces al interior del texto, sean estos de citas, tablas, imágenes, videos o cualquier otro elemento, como así también con los hiperenlaces, tratando de indagar acerca de cuál es la relación, en términos de significados que aporta al texto, la inclusión del enlace. Es importante resaltar que probablemente los significados ideacionales (Unsworth, 2006), es decir, las entidades, los eventos o procesos y las circunstancias que puedan representar por ejemplo las imágenes son los significados que más fácilmente pueden ser identificados; sin embargo, el verdadero desafío es preguntarse de qué forma estos significados visuales se configuran con los verbales y cuál es la relación entre ellos.

8. Post-lectura

Como propuesta de cierre y uno de los objetivos más ambiciosos de esta propuesta didáctica, se propone que los estudiantes elaboren un mapa de conceptual del texto científico que han trabajado en la lectura y que puedan presentarlo a sus pares de forma oral en forma de narrativa. En este sentido, concordamos con Pedranzani, Pereira, Aguirre, Pérez, y Porta (2017), en que el hecho de narrar contenidos con fines didácticos, sumado al apoyo visual del mapa que elaboran, constituyen un acto altamente elaborado para la construcción de sentidos y por tanto esta conjunción es un buen ejercicio para el desarrollo de estrategias de lectura y de comprensión, más aun en este caso particular en que los estudiantes están interactuando con textos altamente complejos, escritos por “expertos” de una disciplina de estudio en la que ellos, como estudiantes de segundo y tercer año de una licenciatura, recién se están sumergiendo. En este paso, además, los estudiantes están creando su propio texto multimodal en tanto las relaciones entre conceptos (presentados en

texto verbal) se representan de forma no verbal (recuadros, flechas, etc.). Siguiendo la propuesta de Litwin (2008) de la simulación como estrategia didáctica, a partir de las lecturas, se puede plantear a futuro que las presentaciones orales se den en forma de simulación de tertulias de investigación, como si los estudiantes fueran los investigadores, autores de las investigaciones, y quizás hasta podrían organizarse según temas, como mesas redondas en jornadas de investigación. Esta idea resulta muy atractiva para completar la secuencia y podría inclusive proponerse a nivel curricular una organización de contenidos “multidisciplinar” (Steinman, 2008, p. 48), en el que dos disciplinas, conservando su identidad, trabajan conjuntamente en la resolución de un problema, que en este caso puede plantearse como el acceso a las publicaciones científicas en inglés actuales.

Algunas reflexiones finales

En este trabajo se ha intentado mostrar brevemente una propuesta didáctica para el abordaje de la lectura de textos disciplinares del campo de la salud en LE inglés en el nivel universitario. En las experiencias en estos años, podemos confirmar que una de las principales ventajas de los enfoques de IFE sigue siendo la interacción con textos auténticos, originales, y de temáticas que son de relevancia para los estudiantes. La familiaridad con el léxico especializado suele ser un plus para motivar a los estudiantes en sus búsquedas e interacciones con los textos. Específicamente, en cuanto a los textos digitales, se observa la potencialidad interactiva del texto digital pero también que este puede ser una fuente de obstáculos, ya que los estudiantes tienen a *perderse* en el texto, al no seguir una lectura lineal, y seguir el enlace del hiperenlace del hiperenlace a menudo lleva a una pérdida no solo de tiempo sino de focalización en el tema. Para agilizar la lectura, favorecer una lectura amena y a la vez eficiente, y que todo ello sea un proceso de alfabetización para el estudiantado es que necesitamos trabajar estos contenidos en clase, en lugar de dar por sentado que todos saben hacer todo y lanzar a los estudiantes simplemente a “buscar en Internet”. Si bien reconocemos que el texto digital y la interacción en línea son una fuente casi infinita de conocimiento, también lo son de pérdida de tiempo, sobre todo si no hay instrucciones claras sobre qué hacer con el texto. Sin embargo, parte de la alfabetización digital podría eventualmente incluir un tiempo para interactuar libremente con los recursos multimodales de un texto en línea.

Esta propuesta intenta contemplar objetivos ambiciosos para los tiempos asignados cada cuatrimestre para abordar la lectura de artículos de investigación en inglés LE desde una perspectiva funcional, orientada al propósito social de los textos. Cuando los tiempos apremian, sabemos que tenemos que ajustar contenidos, recortar actividades, y ello afecta los procesos deseables. Sin embargo, en general las experiencias han demostrado que los estudiantes se sienten motivados por el planteo general de los cursos, lo cual nos retribuye, como docentes, para querer darle mayor sustento y fundamentación a algunas de las decisiones metodológicas de la propuesta. Inclusive se espera poder agregar la propuesta de la simulación y la idea de convertirse en investigadores presentadores, para la presentación oral del texto leído. En un futuro, se espera también poder incorporar en la propuesta formal de los cursos la interacción con las disciplinas de base de cada carrera, como lo plantea Steinman (2008).

Para futuras investigaciones, resulta de interés cómo los estudiantes interactúan en la lectura en la pantalla de la computadora y a la vez en la del dispositivo móvil, a veces con el mismo texto, y a veces con contenidos complementarios o como recurso para la comprensión, por ejemplo, para el uso del diccionario. De este modo, los múltiples significados potenciales en el texto se van construyendo y reconstruyendo en el proceso de lectura. Este aspecto es lo que nos ha llevado al concepto de “lectura transmedia” (Albarelo, 2019), y creemos que la instancia oral de puesta en común de la lectura puede representar ese nuevo contenido reformulado por los estudiantes a partir de todas sus interacciones con el objeto digital y todos los ecosistemas digitales que hayan transitado en el proceso.

Coincidimos también con Albarello (2019) en decir que no necesariamente los estudiantes leen menos, sino que leen de formas muy diferentes a las que estábamos acostumbrados pocas décadas atrás. Ello no significa que tengamos que abandonar las prácticas de lectura detenida, concentrada y en silencio, sino que nos motiva a diversificar y ampliar nuestra concepción de lectura y de estrategias de lectura en la era digital. Además, hemos observado en las clases de IFE que suele haber agrupamientos de habilidades mixtas no solo en cuanto a la LE sino también en cuanto a las competencias digitales, y que pueden, inclusive, ser muy superiores a las del equipo docente. Estos casos son un aporte valiosísimo en la clase y podemos decir que son estudiantes de alta competencia tecnológica; sin embargo, es nuestra tarea asegurarnos de que esta sea acompañada de competencias de, por ejemplo, la gestión reflexiva y crítica de los contenidos digitales.

Respecto de los textos multimodales, es importante resaltar que no concebimos los significados visuales (o textuales) como paratexto, es decir lo que rodea al texto, o hipertexto, que está fuera de él, sino como un todo intersemiótico. Tenemos la posibilidad de hacer un análisis exclusivamente lingüístico, o exclusivamente visual, por ejemplo, desde la LSF, pero si concebimos el texto multimodal, contextualizado, los distintos modos ponen sus potencialidades en juego para construir significados simultáneamente, y parte del análisis es identificar esas potencialidades y esas relaciones dialógicamente. Hemos reconocido, siguiendo a Martin (2002) y a Bateman, Wildfeuer, y Hippala (2017) desde la LSF, que los significados visuales pueden inclusive orientar la forma de leer el modo verbal, y que puede haber también tensión entre los distintos significados. Probablemente los significados ideacionales, es decir, las entidades, los eventos o procesos y las circunstancias que puedan representar por ejemplo las imágenes son los significados que más fácilmente pueden ser identificados; sin embargo, el verdadero desafío es preguntarse de qué forma estos significados visuales se configuran con los verbales y cuál es la relación entre ellos.

Por último, creemos que la propuesta intenta contemplar objetivos bastante ambiciosos para los tiempos asignados y muchas veces nos resulta difícil movernos más allá del enfoque por tareas, dentro de la enseñanza del IFE, en los que intentamos abordar contenidos lingüísticos desde una perspectiva funcional, orientada al propósito social de los textos. Cuando los tiempos apremian, debemos ajustar contenidos, recortar actividades, y ello afecta los procesos deseables. Sin embargo, en general las experiencias han demostrado que los estudiantes se sienten motivados por el planteo general de los cursos, aunque somos conscientes de que debemos profundizar permanentemente en aquellas estrategias que nos permitan nivelar en competencias lingüísticas y digitales. Las preguntas críticas que nos quedan siempre por resolver son en qué medida enseñamos LE, objeto de nuestra asignatura, y en qué medida nos estamos transformando en alfabetizadores académicos de los tiempos actuales, es decir, en contextos digitales, y en este sentido, cuál es el equilibrio.

Referencias bibliográficas

- Albarello, F. J. (2019). *Lectura transmedia: leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ediciones Ampersand.
- Bateman, J., Wildfeuer, J. y Hippala, T. (2017). *Multimodality: Foundations, Research and Analysis - A Problem-Oriented Introduction*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bhatia, V. (2013). A generic view of academic discourse. In J. Flowerdew (Ed.). *Academic discourse* (pp. 21-39). London: Routledge.
- Blanco, N. (2006). "Saber para Vivir". En A. Piussi y A. M. Mañeru, *Educación, nombre común femenino* (158-183). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Blom, H., Segers, E., Knoors, H., Hermans, D., Verhoeven, L. (2018). "Comprehension and navigation of networked hypertexts". *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(3), 306-314. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/jcal.12243>

- Bourdais, A. y Guichon, N. (2020). Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens. *Alsic*, 23(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.4000/alsic.4474>
- Cicala, R. y Quadrana, D. (2023). Objetos Digitales [Material de estudio, Unidad 3, Curso de Posgrado Las Lenguas Extranjeras en la Cultura Digital]. Universidad Nacional de Luján.
- Cicala, R. (2021). "Producción, circulación y consumo de materiales didácticos digitales: algunos debates para la formación docente". En G. M. Carbone, J. Rodríguez Rodríguez, N. M., Días García, T. M. F. Braga Garcia (Eds). *Investigaciones sobre libros de texto y medio de enseñanza. Contribuciones desde América Latina* (565-581). Universidade Federal do Paraná/NPPD.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotics: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hyon, S. (2018). *Introducing genre and English for Specific Purposes*. London: Routledge.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Klett, E. (2021). "La clase invertida y las lenguas extranjeras: análisis crítico". En: E. Klett. *Temas de hoy en didáctica de las lenguas extranjeras* (26-50). Buenos Aires: Editores Asociados.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Martin, J. (2002). "Fair trade: Negotiating meaning in multimodal texts". In P. Coppock (Ed.), *The semiotics of writing: Transdisciplinary perspectives on the technology of writing* (311-338). Begijnhof, Belgium: Brepols & Indiana University Press.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008) *Genre relations: Mapping cultures*. Equinox.
- Pedranzani, B., Pereira, N., Aguirre, M., Pérez, M. y Porta, M. J. (2017). *Alternativas para pensar la clase [Documento de cátedra. Espacio curricular: Didáctica y Currículum]*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- Scolari, C. (2016^a). "El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva tecnología de la comunicación". En J. A. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2017* (175-186). Federación de Gremios de Escritores de España. Recuperado de: <http://www.fge.es/lalectura/2017/default.html>
- Scolari, C. (2016^b). "Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación". *TELOS* (103). Recuperado de: <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero103/>
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores - UNSAMedita.
- Swales, J. (1988). *Episodes in ESP: A Source and Reference Book on the Development of English for Science and Technology*. 2nd impression. New York: Prentice – Hall.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and Critique* 5(1), 55-76.

Unsworth, L. & Cleirigh, C. (2009). "Multimodality and reading: The Construction of meaning through image-text interaction". In C. Jewitt (Ed.), *Handbook of Multimodal Analysis* (151-164). London: Routledge.

Cita sugerida: Zuppa, L. (2025). "Del papel a la lectura transmedia: una propuesta didáctica para cursos de inglés en la Universidad" en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 15, Nº 24, 11-24. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



| | |
|-------------------------------|------------------------------|
| Recibido: 15 de abril de 2025 | Aceptado: 27 de mayo de 2025 |
|-------------------------------|------------------------------|

Dialogar para construir conocimiento: el rol de las preguntas

Dialogue to build knowledge: the role of questions

Ana Lucía ROTTI*

RESUMEN

En la actualidad, existe amplio acuerdo sobre la importancia del diálogo en las aulas para promover la participación, la construcción del conocimiento, la colaboración e interacción y la producción de los estudiantes. El objetivo de este trabajo es presentar los resultados del análisis de las preguntas formuladas por una docente en términos de forma y función a los efectos de aportar información sobre su rol en las aulas de educación superior. A tal fin, se realizó un estudio exploratorio del discurso docente en una clase de del Profesorado y Licenciatura en Inglés de la UNRC dictada en modalidad virtual sincrónica durante la Pandemia Covid19. Los datos fueron obtenidos mediante la grabación de una clase de literatura inglesa en la que el inglés es la lengua de instrucción. Utilizando una metodología cualitativa, se observa que, en cuanto a la forma, las preguntas más frecuentemente usadas son las WH, declarativas/imperativas + coletillas interrogativas y Sí/No. En cuanto a su función, las más utilizadas son las orientadas a la audiencia específicamente aquellas destinadas a solicitar respuesta o acuerdo. El uso frecuente de preguntas como recurso por parte de la docente pone de manifiesto una asimetría esperable en la relación docente-alumno, también muestra la acción concreta de la docente de promover la participación activa de los estudiantes a los efectos de ubicarlos en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados resultan de interés para diseñar cursos de formación que potencien la capacitación de los docentes en términos del uso de preguntas como herramientas de participación áulica.

Palabras clave: oralidad; inglés; preguntas; educación online; educación superior.

ABSTRACT

It is widely accepted that dialogue is very important in classes for students' participation, knowledge construction, collaboration, interaction and production. The objective of this paper is to present the results of the analysis of questions posed by a university teacher in terms of form and function so as to offer information about their role in higher education classes. To this end, we carried out an exploratory study on the teacher's discourse in a class of the English Teaching and Research Training Tracks of the Universidad Nacional de Río Cuarto, which was taught synchronically online during the Covid19 pandemic. The data was obtained during an English Literature class taught in English as the medium of instruction. Using

* Prof. en Inglés. Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Córdoba, Argentina. Contacto: anarotti@hum.unrc.edu.ar

qualitative methodology, it is observed that as regards form, the most frequently used questions are WH, declarative/imperatives + tags and yes-no questions. As regards function, the most frequently used are audience-oriented questions of the type that requests a reply and solicits agreement. Although the frequent use of this resource may disclose certain asymmetry that is typically found in a teacher-student relationship, it also shows an explicit effort to promote active participation on the part of the students. The results are useful to contribute information for the design of training courses that may enhance teachers' knowledge in terms of the use of questions as tools for the promotion of students' active participation in the classroom.

Key words: oral language; english; questions; online learning; higher education.

Introducción

En los contextos de educación superior, los procesos de enseñanza y aprendizaje están mediados por múltiples factores que inciden en la construcción del conocimiento. Entre ellos, la interacción verbal entre estudiantes y docentes en el aula ocupa un lugar central (Mercer y Howe, 2012; Mercer 2019). Asimismo, se destaca el rol que cumplen las instituciones en términos de generar las condiciones favorables para que los procesos sean exitosos (Carlino, 2005). Desde esta perspectiva, resulta necesario examinar críticamente los modos en que las prácticas de los docentes configuran oportunidades de participación, significación y apropiación del conocimiento. El presente trabajo propone explorar el rol de las preguntas de docentes en clases universitarias de literatura en inglés como medio de instrucción, con el propósito de describir su potencial para promover diálogo significativo capaz de facilitar la construcción colaborativa de conocimiento.

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) se destaca por su sólida trayectoria en la promoción de innovaciones educativas a través de la generación de programas que invitan a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas y a construir espacios de diálogo pedagógico. En este marco, se ha favorecido el desarrollo de numerosos proyectos de investigación y experiencias áulicas centradas en la alfabetización académica en lectura y escritura. En cuanto a la oralidad, estas políticas también han tenido un importante impacto, aunque en menor medida. Desde 2016, en el Departamento de Lenguas específicamente, se ha abordado la comunicación oral en inglés desde distintas perspectivas, incluyendo el análisis de las creencias y emociones asociadas con la entonación en docentes en formación, así como los discursos orales en contextos académicos. Más recientemente, Barbeito y Sánchez Centeno (2022) focalizaron su atención en el primer año de estudiantes universitarios y exploraron la oralidad como parte integral del proceso de alfabetización académica, en estrecha relación con las emociones, las cuales, como señala Swain (2013, en Barbeito y Sánchez Centeno, 2022), cumplen un papel fundamental en el aprendizaje. En la misma línea, en un trabajo publicado en 2023 por Barron y Cardinali, se reportan los resultados de un estudio que aborda el desarrollo de la oralidad en el nivel superior con una mirada que abarca los factores discursivos, emocionales-afectivos y los usos sociales de la lengua oral de acuerdo con las intenciones del hablante y las situaciones concretas en las que ocurren las interacciones comunicativas. Las conclusiones del trabajo subrayan la necesidad de sostener e intensificar el valor de la oralidad, y de enfatizar la importancia de la diferenciación y clarificación de los distintos géneros orales, con el objetivo de fortalecer y profundizar la enseñanza de la habilidad oral para una formación inicial integral (Barrón y Cardinali, 2023).

El lenguaje juega un rol esencial en la formación de los futuros profesionales universitarios, cualquiera sea la naturaleza de las carreras de las que serán futuros graduados, porque el lenguaje como fenómeno social funciona para mediar procesos sociales. En otras palabras,

El lenguaje, ya sea oral o escrito, es el instrumento por medio del cual se desarrollan los procesos educativos, y no debe ser entendido como una entidad separada sino como parte de un conjunto complejo de formas interconectadas de semiótica humana. (Christie 2002: 2 y 3, traducción propia).

Aún más, Christie (2002) otorga al lenguaje un gran protagonismo al reconocer su aporte a la realización de valores e ideologías, a la posibilidad de reproducirlas, modificarlas, expresarlas o silenciarlas. El lenguaje posibilita que docentes y estudiantes entablen el diálogo que acerca a los últimos a la comunidad disciplinar de la cual el docente es participante. Es, asimismo, el vehículo que permite comentar el camino de aproximación del principiante porque “nadie aprende una disciplina solo; precisa entablar un diálogo” (Carlino, 2005: 156). Esto refuerza la naturaleza colaborativa del aprendizaje y subraya la centralidad del lenguaje como mediador entre el conocimiento disciplinar y quienes están en proceso de incorporarse a la comunidad académica.

La oralidad ha sido el foco de atención en diversos contextos educativos durante varias décadas, tanto por su papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje como por su función en la construcción y manifestación de la identidad de los participantes (Cazden, 2001). Es en el trabajo colaborativo que cada estudiante asume un rol activo no solo en su propio aprendizaje, sino también en el de sus pares. Por ello, el desarrollo de la oralidad, como una habilidad de gran complejidad, debe pensarse como un esfuerzo colectivo a lo largo del trayecto educativo de cada estudiante universitario.

En el presente trabajo, la oralidad se estudia en el contexto del uso de inglés como lengua de instrucción en el área de cultura, específicamente en la asignatura Introducción a la Literatura perteneciente a las carreras de Profesorado de inglés y Licenciatura en inglés, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Cabe destacar que los contenidos principales de la asignatura se organizan en tres ejes, uno de los cuales es “géneros literarios” que articula los géneros que denominamos prosa, poesía y teatro. Parece necesario remarcar que si bien es una asignatura en un programa de formación de profesores de inglés, el programa de la asignatura explicita objetivos de aprendizaje que se enfocan en los contenidos anteriormente mencionados, no en relación con aprendizaje de la lengua extranjera (Lasagabaster, 2022).

La oralidad, tanto como la lectura y la escritura, en tanto modo de expresión del lenguaje, permite la realización de las funciones comunicativa, social y epistémica. En otras palabras, el lenguaje sirve para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento, es el mediador en las relaciones interpersonales, y se utiliza como herramienta intelectual y de aprendizaje (Peña Borrero, 2008). Desde esta mirada, este trabajo pretende lograr que la oralidad sea valorada de modo similar a la que tienen la lectura y la escritura ya que la oralidad se encuentra al centro del proceso de comprensión de lo que ocurre en el aula cuando se enseña y aprende, de la naturaleza del proceso, de la variedad de géneros orales que caracterizan la actividad áulica, y del modo en el que los docentes logran los cambios que buscan en sus estudiantes (Christie, 2002).

Partimos de la premisa que considera a la actividad áulica como una actividad organizada y estructurada en la que los participantes adoptan roles y negocian significados de un modo ritualístico tan inherente a la propia actividad que su organización se hace poco evidente a los involucrados. De hecho, Rose (2014, 2018) la define como un macro género, cuyo propósito social es el de negociar conocimiento conjuntamente con valores. La manera en la que ambos interactúan es tan intrincada que resulta imposible separarlos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Consideramos que una forma de desentrañarla puede ser a través del estudio de las preguntas realizadas por los docentes. Las preguntas son “herramientas lingüísticas capaces de generar interacciones significativas entre los participantes en el contexto de aula, para así lograr influir en la cantidad y calidad del potencial aprendizaje de los estudiantes” (Sánchez-García, 2018: 106).

El rol de las preguntas en contextos áulicos de nivel superior ha atraído la atención de distintos investigadores. Las interacciones en el aula, como todo evento comunicativo, han cambiado y adoptado un estilo conversacional e interactivo (Fortanet, 2004; Morell, 2007) por lo que las preguntas adquieren gran protagonismo. Se reconoce su importancia debido a que se consideran como instrumentos que fomentan la interacción y son utilizadas por los docentes para activar y facilitar el proceso de aprendizaje (Crawford Camiciottoli, 2008). Yang (2021) destaca que “las preguntas no son solo herramientas para la instrucción sino eventos interactivos entre docentes y estudiantes, por lo que hacer preguntas es una cuestión de elegir significados interpersonales” (Yang, 2021: 9, traducción propia). Desde esta perspectiva, atender al uso de preguntas en el aula es valioso para la formación docente en tanto recursos interactivos y de co-construcción de conocimiento.

Algunos investigadores han estudiado su forma con el objetivo de clasificarlas según sus características léxicas y sintácticas (Quirk et al., 1985; Biber et al., 1999). Sinclair y Coulthard (1992) investigaron el rol de las preguntas en pares adyacentes en el discurso áulico con el objetivo de describir lo que constituye una respuesta apropiada a la pregunta de un docente y el modo en el que el docente señala si la respuesta es apropiada o no. También se enfocaron en las posibles interpretaciones de una cláusula interrogativa dependiendo de la situación.

Algunos estudios se concentraron en la función de las preguntas en distintos contextos. Crawford Camiciottoli (2008) estudió el uso de preguntas en clases magistrales (orales) y materiales escritos (tanto impresos como digitales), es decir, en contextos de instrucción que varían según el modo en el que se llevan a cabo. La investigadora reconoce que los resultados, que fueron obtenidos mediante el uso de metodología de corpus en la disciplina Economía, no son generalizables debido a que el tamaño de los corpus no lo hace posible, pero parecen indicar que las similitudes son consecuencia del propósito didáctico que comparten más que el modo en el que se materializan. Chang (2012) indaga la variación interdisciplinaria en el uso de preguntas en clases llevadas adelante en inglés y presta especial atención a la forma y función de las preguntas en tres áreas académicas: humanidades y artes, ciencias sociales y educación y ciencias físicas e ingeniería. Además, profundiza el estudio de la conexión entre la forma y función de las preguntas. A tal efecto, se enfoca en 15 clases pequeñas del MICASE (por sus siglas en inglés Michigan Corpus of Academic Spoken English). Se las considera pequeñas por no tener más de 40 estudiantes (Simpson, Lee, y Leicher, 2002, en Chang, 2012, p. 104) y se las selecciona por el potencial que tienen para promover la interacción de los participantes. Los resultados obtenidos, aunque no son determinantes, parecen indicar que el uso de preguntas es más frecuente en el área de humanidades y artes y menos frecuente en el área de ciencias físicas e ingeniería. El autor sugiere más cantidad de estudios en este sentido ya que se observa gran variación individual.

Yang (2021) estudia las preguntas de los docentes con el objetivo de mejorar su propia práctica en el aula de inglés como lengua extranjera. El investigador considera las preguntas como una “variable vital” (p. 2) en la disposición o reticencia que exhiban los estudiantes para comunicarse. La investigación se enmarca en la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday y Matthiessen, 2014) que considera las preguntas de los docentes como selecciones que construyen significados interpersonales y que se asumen tienen una relación con la de los estudiantes. Los resultados revelan que las preguntas realizadas por los docentes conforman patrones interpersonales con distintos grados de variabilidad, lo que destaca el valor instruccional e interpersonal de las preguntas.

Diversos estudios se han enfocado en el impacto de las preguntas en inglés en contextos áulicos de inglés como primera y segunda lengua o lengua extranjera en distintos niveles educativos, principalmente en los niveles primario y secundario. Doiz y Lasagabaster (2023) realizan un estudio del tipo de preguntas que formulan cuatro profesores en clases de

historia dictadas en inglés en una universidad española, donde el uso de inglés se denomina como lengua de instrucción (EMI, por su sigla en inglés English-medium instruction). Utilizaron la categorización de preguntas de Sánchez-García (2020 en Doiz y Lasagabaster, 2023) que distingue dos tipos principales: las preguntas instructivas y las regulativas. Las primeras son las que se centran en el contenido que se aborda en la clase y las segundas son las que se refieren a procedimientos áulicos. Si bien los resultados de esta investigación muestran que los docentes no formularon preguntas frecuentemente, se reporta que las preguntas instructivas se usan con mayor frecuencia que las de tipo regulativo, que ocurren rara vez en los datos relevados.

Finalmente, se reconoce que la modalidad en la que se lleva a cabo la clase tiene un gran impacto en su desarrollo como lo plantea Lopez Navia (2022). El autor remarca que la enseñanza virtual requiere del docente el desarrollo y despliegue de habilidades comunicativas que les permitan compensar o adaptarse a los requerimientos que se imponen por el entorno presencial-virtual. Existen estudios que han explorado los factores que intervienen en la interacción y participación activa de los estudiantes en clases online sincrónicas dictadas en el contexto de COVID19. Flores-Fernández y Durán Riquelme (2022) concluyeron que, si bien la participación activa es el resultado de causas multifactoriales, en clases online sincrónicas los estudiantes chilenos valoran positivamente a los docentes que promueven la participación a través del uso de preguntas abiertas, foros y trabajos colaborativos. Sin embargo, reconocen que no todos los docentes utilizan eficazmente esta metodología por lo que se destaca la necesidad de capacitación. Se hace evidente que, en la actualidad, la modalidad virtual sincrónica se encuentra ampliamente difundida y en uso en distintos contextos, por lo que su estudio es de interés en el campo de la educación.

Nuestro trabajo pretende contribuir al conjunto de estudios existentes en relación con la enseñanza a través de la modalidad virtual sincrónica. En esta oportunidad, el objetivo es explorar las preguntas en una clase de literatura inglesa en el nivel universitario y descubrir la frecuencia, forma y función de estos dispositivos de interacción.

Marco teórico

Las preguntas según su forma y función

En este trabajo presentamos un análisis de preguntas que considera su uso en términos de su forma o estructura sintáctica y su función. Para ello utilizamos las categorías de Chang (2012) quien, a su vez sintetiza el trabajo de Quirk, Greenbaum, Leech y Svartvik (1985), de Thompson (1998), y de Crawford Camiciottoli (2008). En lo que respecta a la forma, en la Tabla 1 figuran las seis categorías de estructuras consideradas en el presente trabajo con ejemplos de Chang (2012).

Tabla 1. Tipos de Preguntas Según su Forma/estructura

| Forma/Estructura de las preguntas Ejemplos | | |
|--|----------------|---|
| 1. Si/No | | - <i>You wanna stop it here?</i> (¿Querés parar aquí?) |
| 2. WH | | - <i>What phases are you comparing?</i> (¿Qué frases estás comparando?) |
| 3. Coletillas (Tag) | interrogativas | - <i>It's very moving, isn't it?</i> (Es muy conmovedora, ¿verdad?) |
| 4. Alternativas | | - <i>Is it cold or warm?</i> (¿Está frío o tibio? ¿Es frío o caliente/tibio?) |

| | |
|--|---|
| 5. Declarativa/interrogativa + coletillas interrogativas | - <i>Well, it depends on a lot of things, right?/And notice also that it is a fountain, okay? (Bueno, depende de muchas cosas, ¿verdad?/ Y notemos que también es una fuente, ¿verdad?)</i> |
| 6. Incompletas | - <i>Oh really you were? (Oh, en verdad, ¿tú lo estabas?)</i> |

Fuente: Chang (2012: 106-107), traducción de la autora

En términos de función, clasificamos las preguntas en dos grupos, las que se orientan hacia la audiencia y las que se orientan al contenido. Dependiendo del tipo de respuesta que buscan, las del primer tipo ofrecen la oportunidad a la audiencia para responder o participar, mientras que las segundas, no se espera respuesta alguna por parte de los interlocutores. En la Tabla 2 se observan las subcategorías y ejemplos propuestos por Chang (2012: 106-107).

Tabla 2. Tipos de Preguntas Según su Función

| Orientadas a la audiencia Ejemplos | |
|------------------------------------|--|
| Solicitar respuesta | - <i>What are some examples of the specifics, when dealing with photographs? (¿Cuáles son algunos ejemplos de los detalles específicos cuando hablamos de fotografía?)</i> |
| Organizar la clase | - <i>Have you guys found it? It's page nine-point-two-three. (¿Lo han encontrado? está en la página uno punto dos tres.)</i> |
| Solicitar acuerdo | - <i>That would be the other extreme, right? (Eso sería el otro extremo, ¿verdad?)</i> |
| Comprobar comprensión | - <i>Everybody get that idea? (¿Todos entienden la idea?)</i> |
| Solicitar confirmación/aclaración | - <i>Did-did you say 'distance'? (¿Dijiste "distancia"?)</i> |
| Orientadas al contenido Ejemplos | |
| Enfocar la información | - <i>What's gonna happen here? It's gonna start killing the signal. (¿Qué va a pasar aquí? Va a empezar a cortar la señal.)</i> |
| Estimular el pensamiento | - <i>Are there linguistic change that can be attributed to the, to language contact? This is a fairly controversial uh area within the area of Romance linguistics... (¿Hay cambios lingüísticos que puedan ser atribuidos al contacto del lenguaje? Esto es bastante controversial en el área de la Lingüística Romance.)</i> |

Fuente: Chang (2012: 106-107), traducción de la autora

Entre las preguntas que se *orientan a la audiencia* se encuentran las preguntas que *solicitan respuesta* que son las que invitan a los estudiantes a proporcionar contenido en relación al contenido que se aborda en la clase. Las preguntas que son para *organizar la clase* tienen el objetivo de lograr que las actividades que se realizan fluyan y no apuntan a obtener una respuesta que se relacione con el contenido que es el foco de atención. Las preguntas que *solicitan acuerdo* son las que el docente utiliza para buscar el acuerdo de los estudiantes y mantenerlos activos. Las preguntas que son para *comprobar la comprensión* tienen el objetivo de chequear que los estudiantes comprenden la información o contenido compartido por el docente. Finalmente, las preguntas que tienen el objetivo de *solicitar confirmación o aclaración* son aquellas que el docente utiliza para comprobar que ha comprendido algo previamente dicho por alguno de los estudiantes de la clase o para solicitar que se reitere algo dicho con anterioridad.

Entre las preguntas que se *orientan al contenido* se encuentran dos tipos, las que enfocan información y las que estimulan el pensamiento. Las primeras tienen el objetivo de asistir al docente en lograr que sus estudiantes enfoquen su atención en la información que se está

por compartir. Mientras que las segundas son más complejas de responder y tienen el objetivo de estimular el pensamiento de los estudiantes. Las que estimulan el pensamiento se caracterizan por el hecho de que el docente no las responde de inmediato, aunque puede realizar un comentario relevante con la intención de promover la participación.

Recolección de datos y análisis

Los datos en este trabajo se obtuvieron a través de la grabación de una clase virtual sincrónica realizada durante el transcurso de la pandemia COVID 19, en el año 2021. La selección de esta clase se realiza a través de un muestreo cualitativo (Yang, 2018) donde se comienza con la identificación de ambientes propicios y grupos que se van a utilizar para la recolección de datos. Además, esto se encuentra en lo que se denomina como muestras por conveniencia que hacen referencia a las muestras formadas por los casos disponibles a los que se tiene acceso para realizar la investigación (Hernandez-Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). Siguiendo a Mertens (2015, en Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018) se identificó el ambiente propicio y el grupo propicio a través de un monitoreo (screening) como sugiere Yin (2018). La clase seleccionada es una que responde a los siguientes criterios de monitoreo: a) clases de cursos avanzados de 3er, 4to año y 5to año, donde se utiliza el inglés como lengua de comunicación; b) clases de contenido, es decir, donde se utiliza la lengua como medio de instrucción pero no como objeto de estudio; c) clases que pertenezcan a la misma área; d) clases cuyas docentes accedieron a ser grabadas, previo consentimiento via e-mail; e) clases dictadas por el docente que reviste responsabilidad de jefe de cátedra y f) clases en las que se presentaba un tema nuevo a los estudiantes.

Es relevante destacar que, al momento de la grabación, la asignatura era dictada por segunda vez en modalidad virtual. La grabación se realizó utilizando la herramienta para tal fin de la plataforma Google Meet, con conocimiento de todos los participantes y su consentimiento, pero sin la presencia de la investigadora para favorecer el desarrollo natural de la clase. Todos los participantes fueron informados y firmaron un documento formal donde prestaron su consentimiento para participar en el estudio. En dicho documento se explicitó que los datos obtenidos serían confidenciales y que se utilizarían con fines académicos y de investigación únicamente.

La grabación se realizó durante el dictado de la asignatura Introducción a la Literatura que pertenece al primer cuatrimestre del 3er año del Profesorado y la Licenciatura en Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Dicha asignatura es la primera del área de cultura, que reúne materias del campo de literatura e historia, que cursan los estudiantes de las carreras. Se dicta a lo largo de 14 semanas en el cuatrimestre y la clase analizada transcurrió en la semana 7, es decir, a la mitad del curso por lo que podemos considerar que los estudiantes ya conocen el estilo y la dinámica de trabajo. Además, se considera que los estudiantes ya han tenido la oportunidad de conocer conceptos básicos y centrales del área disciplinar en el marco de los cuales tanto la docente como los estudiantes pueden apoyarse para enseñar y aprender.

La clase fue dictada en inglés, como es usual en este tipo de asignaturas en las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Inglés. Desde esta perspectiva, el uso de inglés se hace como lengua de instrucción (EMI), para estudiantes cuya lengua materna es el español, en un país donde el inglés se enseña como lengua extranjera y rara vez se utiliza como medio de comunicación fuera del contexto de instituciones educativas. El nivel de competencia en inglés de los estudiantes se asume en la franja de B2-C1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2020). Esto implica que son usuarios capaces de comprender y producir textos extensos y de considerable complejidad. En esta oportunidad los estudiantes participantes fueron 10, por lo que se considera que es una clase pequeña donde la interactividad se ve favorecida por el menor número de participantes (Crawford

Camiciottoli, 2005; Lee, 2009). El objetivo central de la clase fue la presentación de conceptos introductorios al estudio de la poesía.

Para el análisis de la clase, el audio de la grabación fue transcrito en dos etapas. En la primera se subió el video de la clase a YouTube y se utilizó la herramienta de transcripción automática que la plataforma provee. En la segunda etapa, se revisó la transcripción y se realizaron las ediciones necesarias para que el texto transcrito reflejara las interacciones durante la clase.

La clase de la que se obtuvieron los datos tuvo una duración de 98 minutos. Para el análisis de datos, se identificaron las diferentes etapas de la clase en la transcripción, de acuerdo a lo propuesto por Rose (2014). Como género pedagógico, la clase se organiza en una o más etapas, cada una de las cuales se compone de una o más actividades de aprendizaje. Estas, a su vez, están formadas por uno o más ciclos de aprendizaje. Para este estudio se seleccionó una de esas actividades de aprendizaje con el fin de analizar las preguntas formuladas en dicha instancia. La actividad seleccionada pertenece a la etapa de preparación (*prepare*), que antecede a la tarea que la docente quiere que el estudiante realice de forma autónoma. El segmento analizado para este estudio exploratorio fue de 29 minutos, es decir, un tercio de la clase aproximadamente. Al ser un estudio exploratorio, se considera que esta muestra no probabilística es adecuada para los propósitos específicos de esta investigación de corte cualitativo (Hernandez-Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). Se realizó una identificación manual de las preguntas según su forma y función teniendo en cuenta el video de la grabación de la clase.

Resultados y discusión

Para este trabajo se reporta el análisis de un segmento que corresponde a la tercera actividad de aprendizaje, tiene una duración 29 minutos y pertenece a la fase de preparación (*prepare phase*) de la clase, una de las fases previas a la realización de la actividad principal. Es la tiene por objetivo generar las condiciones para que los estudiantes logren realizar exitosamente la actividad principal (Rose, 2014; 2018).

Durante este segmento la docente lleva adelante la clase a una velocidad de habla clara, según lo describe Morell (2007), ya que a nivel perceptivo no se presentan dificultades en la transcripción, automática ni manual, de su discurso. En otras palabras, se puede decir que la docente habla en un tempo claro que no constituye una dificultad por ser muy “acelerado” o “moroso” según la denominación de López Navia (2022: 338).

Los resultados muestran que las preguntas son un recurso de uso frecuente en el segmento analizado ya que la docente enuncia 1 pregunta cada 20 segundos aproximadamente. Los tipos de mayor ocurrencia en el corpus son las preguntas WH, coletillas interrogativas (a continuación de oraciones declarativas) y preguntas por sí o no. La frecuencia es considerablemente más alta que la reportada en otros estudios sobre el uso de preguntas en campos disciplinares diversos entre los que se encuentra la literatura (Chang, 2012) y clases de historia donde el inglés se utiliza como medio de instrucción (Doiz y Lasagabaster, 2023).

Tabla 3. Tipos y Frecuencia de Preguntas Según su Estructura/forma

| Pregunta (estructura/forma) | Número | % |
|---------------------------------------|--------|-----|
| Preguntas WH | 35 | 41 |
| Declarativa + coletilla interrogativa | 29 | 34 |
| Si/No | 21 | 25 |
| Total | 85 | 100 |

Fuente: elaboración propia

Como ilustra la Tabla 3, la pregunta que más se utiliza es la del tipo WH, seguida por la de tipo coletilla interrogativa y en tercer lugar se encuentran las preguntas por sí o no. Estos resultados tienen similitud respecto de las estructuras más frecuentes en corpus Chang (2012), aunque el porcentaje de las preguntas WH y de la SÍ/NO es mayor en nuestro estudio.

Cabe aclarar que la ausencia de algunos tipos de preguntas en el corpus analizado puede deberse a que se realizó el análisis de un segmento breve por la naturaleza exploratoria del presente estudio y que es posible que estos resultados varíen en caso de analizarse la clase completa. Asimismo, se espera variación al analizar un mayor número de preguntas en clases dictadas por diferentes docentes de modo similar a lo que describe Chang (2012) en términos de diferencias individuales y disciplinares. A continuación, se comparten algunos ejemplos de las preguntas que se identificaron.

Pregunta WH

- Ej. 1: *what can we say about the use of language in poetry?* (¿Qué podemos decir acerca del uso del lenguaje en la poesía?).
- Pregunta declarativa + coletilla interrogativa.
- Ej. 2: *but you are acquainted with music right?* (Pero están familiarizados con la música, ¿verdad?).
- Pregunta Sí/No.
- Ej. 3: *could that be related to form?* (¿Podría eso estar relacionado a la forma?).

En cuanto a la función con las que las preguntas son utilizadas, aquellas orientadas a la audiencia son las más frecuentes (95%). Como se observa en la Tabla 4, las preguntas más utilizadas son las que *solicitan una respuesta* de los estudiantes, seguida por las preguntas que *solicitan acuerdo* y *organizan la clase*. En términos de frecuencia, estos resultados coinciden con el tipo de preguntas que Chang (2012) reporta como más frecuentes en su corpus. Sin embargo, en el presente estudio, el porcentaje de preguntas *orientadas a la audiencia* supera a las del estudio mencionado. En lo que respecta a las preguntas *orientadas al contenido*, se observa un uso escaso (5%). Estas diferencias pueden deberse a que en este trabajo, de naturaleza exploratoria, se analizó solo un segmento de una clase mientras que en los estudios mencionados se analizaron clases completas. Se puede esperar que este resultado varíe en el análisis completo de la clase de literatura.

Tabla 4. Frecuencia de Preguntas Según su Función

| Orientadas a la audiencia | Número | % |
|-----------------------------------|--------|----|
| Solicitar respuesta | 45 | 53 |
| Organizar la clase | 8 | 10 |
| Solicitar acuerdo | 27 | 32 |
| Comprobar la comprensión | - | - |
| Solicitar confirmación/aclaración | - | - |
| Orientadas al contenido | Número | % |
| Enfocar la información | - | - |
| Estimular el pensamiento | 5 | 5 |

Fuente: elaboración propia

Se observa que las preguntas utilizadas más frecuentemente son las que *solicitan respuesta* lo que muestra la intención de la docente de fomentar la participación de los estudiantes en lo que refiere a compartir información e ideas sobre el contenido en desarrollo. En este sentido, podría interpretarse a la co-construcción de los conocimientos como uno de los propósitos de la docente. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Gimenez (2019), quien sugiere que este tipo de preguntas podría ser un rasgo lingüístico característico en las interacciones áulicas de esta disciplina.

El ejemplo 4 muestra una pregunta en la que se solicita una respuesta conectada al contenido que se está trabajando en la clase. El estudiante que responde conecta su respuesta con lo que se dijo previamente en clase respecto de la definición de género literario *poema*. El análisis revela que esta pregunta se repite en varias ocasiones en el segmento analizado ya que su objetivo es guiar al estudiante a definir este género literario como actividad previa a mirar un video que responde a la pregunta.

- *Ej. 4: what makes a poem a poem do you think? (¿Qué es lo que hace de un poema, un poema? ¿qué piensan?)*
- *Estudiante: maybe also to the language because this is not the same the language you see in a poem that the one you see in an essay (quizás también el lenguaje porque el lenguaje que ves en un poema no es el mismo que ves en un ensayo)*

La pregunta con función de *solicitar acuerdo* es la segunda más utilizada. El ejemplo 5 muestra este tipo de preguntas. Aunque la respuesta de los estudiantes no es verbal, se observa que la docente recorre con su mirada la pantalla y detecta la respuesta que aparentemente confirma el acuerdo que está buscando. Los ejemplos en 6.a. y 6.b. ilustran una sucesión de preguntas que parecen buscar confirmación por parte de los estudiantes ya que es un contenido compartido. Sin embargo, la respuesta no es en un formato de participación verbal. Esto puede ser un efecto de la modalidad virtual sincrónica en la que los estudiantes generalmente no activan su micrófono para estas instancias.

- *Ej. 5: but you are acquainted with music, right? (Pero están familiarizados con la música, ¿verdad?)*
- *Ej. 6.a.: so it's interesting to think that the word poetry originally is a verb, okay? (es interesante pensar que la palabra "poesía" es originalmente un verbo, ¿sí?)*
- *Ej. 6.b.: poe poesis, yes? (poe poesis, ¿sí?)*

Parece relevante señalar que las preguntas que solicitan acuerdo suelen interpretarse como una estrategia para equilibrar la relación asimétrica entre el docente y los estudiantes que suele caracterizar las interacciones áulicas. Al usar estas preguntas la docente distribuye su poder entre los estudiantes a quienes les pide confirmar o no lo que ella está diciendo. Si bien esto puede considerarse como una estrategia conducente a la interacción también puede ser percibido como una imposición según lo plantea Thompson (1998, en Chang, 2012: 109).

Hay dos tipos de preguntas que no se utilizan en el segmento analizado: *comprobar la comprensión y solicitar confirmación/aclaración*. Su ausencia puede deberse a que no se genera necesidad de aclarar ya que el soporte tecnológico permite que todos los participantes se escuchen con nitidez. También puede deberse a que las interrupciones y superposiciones son poco frecuentes debido a que los estudiantes tienen sus micrófonos desactivados y los activan cuando hacen su contribución.

Con respecto a las preguntas *orientadas al contenido*, se observa que el único tipo que se utiliza es la que tiene el objetivo de estimular el pensamiento, lo que tiene mucha conexión con el segmento que se analiza en este trabajo. Es decir, en esta etapa de la clase se invita a los estudiantes a compartir sus ideas y percepciones sobre lo que es un poema y a referirse a sus características lingüísticas (ejemplo 7).

- Ej. 7: *why is poetry a human creation? (¿Por qué es la poesía una creación humana?)*

- Estudiante: *because um as we said there are a lot of feelings involved and at least i i think that machines cannot uh transmit feelings or explain feelings because you do not experience the experience (Porque, um, como dijimos, hay muchos sentimientos involucrados y por lo menos yo pienso que las máquinas no pueden transmitir sentimientos o explicar sentimientos porque no experimentan la experiencia).*

Los ejemplos que se observan a continuación muestran lo que Sánchez-García (2018) refiere como una sucesión o cadena de preguntas que la docente formula con el objetivo de señalar a los estudiantes a un aspecto abordado con anterioridad y visible en la pantalla compartida. El docente recurre a realizar distintas preguntas y espera unos segundos entre las 8.a. y 8.c, para dar lugar a una intervención.

- Ej. 8.a.: *what about the use of language? you have noted something on that... (¿Qué sucede con el uso del lenguaje? Ustedes han notado algo con respecto a eso...)*

- Ej. 8.b.: *what can we say about the use of language in poetry? (¿Qué podemos decir acerca del uso del lenguaje en la poesía?)*

- Ej. 8.c.: *what is language like? (¿Cómo es el lenguaje?)*

- Estudiante: *it's usually "comprised" language. (Es generalmente lenguaje "compuesto").*

- Ej. 9.a.: *um now probably a question that we may have is what makes a poem a poem? okay? (um, ahora, probablemente una pregunta que podemos hacer es ¿qué hace de un poema, un poema?)*

- Ej. 9.b.: *have you thought about that? (¿Han pensado en eso?)*

- Ej. 9.c.: *have you posed that question? "what makes a poem a poem? (¿Se han hecho esa pregunta? ¿qué hace de un poema, un poema?)*

- Ej. 9.d. : *what would you say? (¿Qué dirían?)*

- Estudiante: *maybe it is something to do with the structure of the text, and maybe it is not like a for example an essay or a short story, I think that the structure gives you immediately the idea of it is a poem because it is divided in that way (Quizás es algo que tiene que ver con la estructura del texto, y quizás no es como, por ejemplo, un ensayo o una historia corta, creo que la estructura te da inmediatamente la idea de que es un poema porque está dividido de esa forma)*

Si bien la cadena de preguntas en el ejemplo 8 logra el objetivo de la docente, la respuesta de la estudiante es limitada y puntual, sin mayor elaboración. Esta podría considerarse insuficiente si no se considerara que los estudiantes fueron volcando sus ideas previamente en un *Google Jamboard* que la docente utiliza como soporte para avanzar en la cobertura de los temas. Sin embargo, en la sucesión de preguntas que se muestran en el ejemplo 9 se

observa que la respuesta del estudiante es más extensa y elaborada. La evaluación de la docente es positiva e indicadora de que cumple con sus expectativas.

En este sentido y dado que este estudio se centra en las preguntas formuladas de manera oral y su aporte a la interacción y la construcción del conocimiento, se puede observar que los estudiantes están participando activamente en la construcción del contenido de la clase, aunque lo hacen en distintos soportes, verbalmente en modalidad escrita y oral, y no verbalmente, lo que se valora como participación activa y conducente al aprendizaje (Hrastinski, 2009). Cabe destacar que esta dinámica se repite en distintas oportunidades en el segmento analizado, por lo que puede considerarse un aspecto a abordar si el objetivo del docente es fomentar la participación de los estudiantes, participación entendida como intervenciones más elaboradas.

Teniendo en cuenta esto parece relevante traer a colación el trabajo de López Navia (2022) que señala la necesidad de desarrollar en los docentes habilidades y estrategias que aprovechen los condicionantes del entorno presencial/virtual con el objetivo de lograr eficacia didáctica.

Conclusión

La efectividad del trabajo áulico tiene como uno de sus protagonistas principales al docente que está a cargo de la clase desde la planificación a la puesta en marcha y a los estudiantes con quien comparte el proceso de enseñar y aprender. Es por esto que este tipo de trabajos son importantes para mejorar y optimizar la capacidad del docente de analizar, diseñar, y gestionar su práctica docente al proporcionar información sobre el rol que cumplen las preguntas en el discurso áulico. La literatura existente da cuenta de numerosos estudios realizados en diversos contextos, disciplinas y desde diferentes enfoques, los cuales coinciden en señalar la necesidad de generar espacios de formación docente para poder ofrecer capacitación en relación al uso pedagógico y valor didáctico de las preguntas en el aula (Chang, 2012; Yang, 2021; Doiz y Lasagabaster, 2023).

Este trabajo tiene una serie de limitaciones que seguramente serán atendidas en el trabajo de mayor profundidad que se tiene planificado a futuro. Una de las limitaciones de este trabajo es que, al ser un estudio exploratorio, la cantidad de datos se restringió a un segmento breve de una clase de una sola profesora, lo que no permite identificar patrones sobre los que se puedan construir conclusiones sólidas. Además, es relevante reconocer que los resultados pueden reflejar el estilo y preferencias personales de la docente a cargo, lo que podría considerarse otra limitación de estudios cualitativos como el presente (Morell, 2007; Crawford Camiciottoli, 2008; Yang, 2021).

Los contextos educativos de nivel superior son complejos e imponen exigencias sobre los docentes si el objetivo es que las aulas sean espacios de construcción de conocimientos donde la voz de cada participante tenga un papel significativo. Trabajos como el presente, aunque con resultados de un análisis exploratorio, pueden contribuir a enriquecer las miradas sobre la oralidad en el aula virtual sincrónica y las instancias de formación docente.

Referencias bibliográficas

- Barbeito, M. y Sánchez Centeno, A. (2022). "Alfabetización Académica y Emocional de Estudiantes del Departamento de Lenguas". En Roldán, C., Ledesma, M. y Clerici, J. (Eds.). *Experiencias de lectura y escritura en disciplinas de carreras universitarias, Alfabetización Académica. Prácticas de lectura y escritura en la UNRC* (39-46). Río Cuarto, UniRío.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. y Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.

Barrón, N., y Cardinali, R. (2023). "Experiencias con géneros discursivos orales complejos en el Nivel Superior: emociones y creencias de estudiantes y docentes". *Revista De Letra em Letra*, 10, 1, 91-116.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.

Cazden, C. B. (2001) *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* (2nd ed.). Portsmouth: Heinemann.

Consejo de Europa (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Recuperado de <https://europass.europa.eu/system/files/2020-05/CEFR%20self-assessment%20grid%20ES.pdf>

Chang, Y. (2012). The use of questions by professors in lectures given in English: Influences of disciplinary cultures. *English for Specific Purposes*, 31, 103–116.

Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis*. Londres: Continuum.

Crawford Camiciottoli, B. (2005). "Adjusting a business lecture for an international audience: a case study". *English for Specific Purposes*, 24, 183-199.

Crawford Camiciottoli, B. (2008). Interaction in academic lectures vs. written text materials: The case of questions. *Journal of Pragmatics*, 40(7), 1216-1231.

Doiz, A., y Lasagabaster, D. (2023). "An Analysis of the Type of Questions Posed by Teachers in English-Medium Instruction at University Level". *Education Sciences*, 13(1), 82, 2-15. Recuperado de: <https://doi.org/10.3390/educsci13010082>

Flores-Fernández, C., y Durán Riquelme, A. (2022). Participación activa en clases. Factores que intervienen en la interacción de los estudiantes en clases online sincrónicas. *Información, Cultura Y Sociedad*, 46, 129-142. <https://doi.org/10.34096/ics.i46.11069>

Fortanet, I. (2004). "Enhancing the speaker–audience relationship in academic lectures". En P. Garces, R. Gómez, L. Fernandez & M. Padilla (Eds.), *Current trends in intercultural, cognitive and social pragmatics* (pp. 83–96). Sevilla, Spain: Kronos SA.

Giménez, F. (2019). "Las preguntas en clases universitarias en inglés como lengua extranjera: un análisis prosódico". En L. Rivas y M.S. García (Eds.), *Estudios del Discurso: desafíos multidisciplinares y multimodales* (114-121). Santa Rosa: Universidad Nacional de la Pampa.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.

Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (3ª ed.). McGraw-Hill Education.

Hrastinski, S. (2009). "A Theory of online learning as online participation". *Computers & Education*, 52(1), 78-82.

Lasagabaster, D. (2022). *English-Medium Instruction in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/9781108903493

Lee, J. (2009). "Size matters: an exploratory comparison of small- and large-class university lecture introductions". *English for Specific Purposes*, 28, 42–57.

López Navia, S. (2022). "Retórica docente y enseñanza online en la educación universitaria". *Revista española de pedagogía*, 80 (282), 331-345. Recuperado de: <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol80/iss282/16/>

Mercer, N., y Howe, C. (2012). "Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory". *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>

Mercer, N. (2019). *Language and the joint creation of knowledge: The selected works of Neil Mercer*. Routledge.

Morell, T. (2007). "What enhances EFL students' participation in lecture discourse? Student, lecturer and discourse perspectives". *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 222–237.

Peña Borrero, L. (2018). La competencia oral y escrita en la educación superior. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., y Svartvik, J. (1985). *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman Group Limited.

Rose, D. (2014). Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register. *Functional Linguistics*, 1(1), 1-32.

Rose, D. (2018). Pedagogic register analysis: mapping choices in teaching and learning. *Functional Linguistics*, 5, 1-33.

Sánchez-García, D. (2018). "Teacher Questioning: Exploring Student Interaction and Cognitive Engagement in Spanish and EMI University Lectures". *Porta Linguarum*, Monográfico III: 103-120.

Sinclair, J., y Coulthard, M. (1992). "Towards an analysis of discourse". En M. Coulthard (Ed.), *Advances in Spoken Discourse Analysis* (1st ed.) (1-34). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203200063>

Yang, X. Y. (2021). "How can EFL teachers make their questions more interactive with students? Interpersonal patterns of teacher questions?" *System*, 99, 1-11.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Cita sugerida: Rotti, A. L. (2025). "Dialogar para construir conocimiento: el rol de las preguntas" en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 15, N° 24, 25-38. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 28 de abril de 2025

Aceptado: 26 de mayo de 2025

Propuesta de enseñanza del género abstract en clases de Inglés con Fines Académicos desde el ciclo pedagógico de la Lingüística Sistémico Funcional

A proposal for the teaching of English with Academic Purposes based on the teaching-learning cycle within Systemic Functional Linguistics

Ana Claudia PAEZ*

RESUMEN

La lectura de textos puede ser una ardua tarea. Esta actividad se complejiza aún más cuando se necesita conocimientos disciplinares específicos en una lengua extranjera para su comprensión. Por este motivo, el estudiantado de asignaturas como Inglés con Propósitos Específicos suelen asistir a cursos de Inglés Académico en los primeros años de sus carreras, lo que genera un desafío aún mayor dado que aún están en el proceso de adquisición del vocabulario técnico de su área de conocimiento en la lengua materna. La Pedagogía de géneros, metodología fundamentada en el análisis lingüístico sistémico-funcional y en los desarrollos teóricos y didácticos propuestos por la Escuela de Sidney, adquiere especial relevancia para la enseñanza explícita de géneros. Desde la Universidad Nacional de La Pampa se presenta una propuesta de investigación sobre la enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos que puede ayudar al estudiantado de la asignatura Nivel II de Idioma Inglés en la adquisición de la habilidad de la lectura del género *abstract*. A partir de una investigación cualitativa de estudio de casos múltiples, se espera que las percepciones del estudiantado sobre la adquisición de conocimientos de lengua inglesa en el marco de Inglés con Fines Específicos aporte datos que permitan mejorar la enseñanza de la lengua en ese contexto. Las preguntas que guiarán este estudio indagarán las percepciones en el desarrollo de las habilidades de lectura en el género *abstract* durante una intervención pedagógica. Estas percepciones serán recopiladas a través de encuestas y entrevistas.

Palabras clave: Lingüística Sistémico Funcional; ciclo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje de géneros; inglés con propósitos específicos; lectura; género *abstract*.

ABSTRACT

Reading texts can be a difficult task, especially in academic contexts in which knowledge of the discipline and conventions of scholarly communication becomes essential. Reading can be even more challenging if it is in a foreign language. For this reason, students of subjects

* Esp. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Contacto: anaclaudiapaez@humanas.unlpam.edu.ar

such as English for Specific Purposes often attend Academic English courses in the early years of their programmes. This situation creates an even greater challenge given that students are still in the process of acquiring the technical vocabulary of their field of knowledge in their native language. Genre Pedagogy -a methodology grounded in Systemic Functional Linguistics and in the theoretical and pedagogical development proposed by the Sydney School (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012)- becomes relevant for the teaching of genres. The aim of this paper is to present a pedagogical intervention that enables the acquisition of the reading skills to comprehend *abstracts*. This research proposal will be conducted in the context of the Human Sciences College, at the National University of La Pampa. Through qualitative methodology of multiple case studies, it is expected that students' perceptions on the acquisition of English language in the context of English with specific Purposes may provide data to improve the teaching of this language in specific contexts. The research questions will focus on the students' perceptions about the development of their own reading abilities in the genre *abstract* during the pedagogic intervention. These perceptions will be collected through questionnaires and interviews.

Key words: Systemic Functional Linguistics; teaching-learning cycle; english with specific purposes; reading; genre *abstract*.

Introducción

La lectura de textos puede ser una ardua tarea, especialmente cuando es en contextos académicos e involucra tener conocimientos de una disciplina y un género discursivo particular. Cuando la lectura se realiza en una lengua extranjera, los desafíos se incrementan, ya que el género regula la estructura del texto en vez de un nivel de adquisición de lengua, como en el caso del *abstract* (Swales, 1990; Bhatia, 1993). Los estudiantes de asignaturas de Inglés con Propósitos Específicos o Inglés Técnico suelen asistir a estos cursos en los primeros años de sus respectivas carreras, lo que implica encontrarse aún en el proceso de adquisición del vocabulario técnico en la lengua materna de un área de conocimiento específica y, a su vez, comprender qué están leyendo y cómo está estructurado el texto en una lengua extranjera.

En la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), en el contexto de los profesorados y licenciaturas dictados en la Facultad de Ciencias Humanas, el estudiantado necesita desarrollar estrategias de lectura comprensiva de géneros académicos en inglés, en particular el *abstract*. En el contexto de aprendizaje descrito anteriormente, la identificación de los movimientos retóricos que componen el abstract y la comprensión de los recursos léxico-gramaticales que los caracterizan pueden resultar de particular dificultad. Como docente de cursos de Inglés con Propósitos Específicos o Inglés Técnico es mi deber proveer herramientas para contextualizar y andamiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura del *abstract* para que los estudiantes puedan interpretar los significados y propósitos construidos en este género. En este sentido, la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) puede ofrecer un marco de análisis que posibilite a los estudiantes la comprensión de las implicancias funcionales de los diferentes tipos de procesos utilizados en los movimientos de este género.

Marco teórico

El marco teórico utilizado para este estudio proviene de la teoría del género. Esta teoría provee la justificación para la selección, estudio y enseñanza del género académico que será analizado y enseñado en este estudio: el *abstract*. El concepto de género ha sido estudiado por diferentes escuelas de investigación: la Nueva Retórica, la escuela

Australiana o escuela de Sidney e Inglés con Fines Específicos, las cuales han coincidido en el abordaje del género en tanto que lo trabajan *in situ* y estudian las formas lingüísticas que estructuran los géneros (Johns, 2002). A los efectos de esta investigación se abordará, además, el género abstract y la Lingüística Sistémico Funcional y la metafunción ideacional.

La Nueva Retórica, formada por un grupo de investigadores de varias disciplinas relacionadas con la Lengua 1 (L1) en Norteamérica, sostiene que el género es una actividad socialmente reconocida en un contexto particular (Miller, 1984) y ha acentuado los propósitos sociales o acciones en los que esos géneros se concretan (Hsu, 2008). En consecuencia, muchos de los investigadores de esta escuela han focalizado en aspectos funcionales y contextuales de los géneros y han utilizado métodos etnográficos en lugar de los lingüísticos para analizar textos, lo que ha contribuido en describir contextos académicos y profesionales de esos textos, focalizando el aprendizaje *in situ*.

La escuela de Inglés con Fines Específicos considera al género como una herramienta que permite analizar textos escritos y orales con características lingüísticas y retóricas, y propósitos sociales y comunicativos específicos (Bhatia, 1993, 2004; Swales, 1990, 2004), y que puede ser adquirida por hablantes no nativos de la lengua en contextos académicos y profesionales (Hyon, 1996). Esta escuela considera a los géneros como eventos comunicativos reconocidos por miembros de una cultura particular, que dan identidad social a una determinada cultura e institución. En palabras de Swales (1990) traducidas por Hsu (2008), los géneros son un tipo de "eventos comunicativos" que se caracterizan por "propósitos comunicativos" reconocidos por una comunidad discursiva, y a la vez por "algunos patrones en términos de estructura, estilo, contenido y audiencia prevista" (Swales, 1990: 387). Desde esta perspectiva, la escuela de Inglés con Fines Específicos provee la justificación teórica para el análisis del género *abstract* en el presente estudio.

La escuela australiana o escuela de Sidney, fundada por los seguidores del lingüista Sistémico Funcional Michael Halliday, se ha preocupado por la relación entre el lenguaje y sus funciones en contextos sociales. Esta escuela define a los géneros como procesos sociales orientados a lograr un determinado propósito, para el cual, los integrantes de una determinada cultura interactúan (Martin et al., 1987, citado en Hsu, 2008: 388). Esta corriente se ha focalizado en desarrollar una pedagogía de la escritura en lengua materna para que los estudiantes puedan cumplir con los requerimientos de la escuela primaria, lograr la alfabetización en géneros y prepararse, de esta manera, en la escritura académica (Gonzalez Vuletich y Valsecchi, 2020). A diferencia de la Nueva Retórica y en consonancia con la escuela de Inglés con Fines Específicos, la escuela de Sidney ha propuesto un ciclo de enseñanza y aprendizaje para la enseñanza explícita de géneros, a partir de un proceso de andamiaje por parte del docente que va disminuyendo hasta lograr la autonomía total del estudiante.

A pesar de algunas diferencias con respecto a los contextos de aplicación, las tres corrientes teóricas presentan ciertos aspectos en común en relación con los enfoques para la enseñanza de los géneros. Uno de estos aspectos, y de gran relevancia para los objetivos de este estudio, es que las tres escuelas apuntan a desarrollar la autonomía de los estudiantes en el uso de los géneros específicos de una determinada comunidad disciplinar, lo cual les permitirá desempeñarse en contextos académicos y profesionales.

A los efectos de esta propuesta de investigación, se abordará el ciclo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje de géneros propuesto por expertos de la LSF, al resultar apropiado para el contexto de este estudio. El ciclo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje de géneros promueve un modelo de enseñanza explícito, con andamiaje y de manera sistemática para el desarrollo de la lectura y escritura de géneros textuales en diferentes contextos pedagógicos (Boccia et al., 2013, 2019; Martin y Rose, 2012). También, se abordará el género *abstract*, puerta de entrada del artículo de investigación, uno de los géneros académicos más relevantes al momento de realizar una lectura académica.

Pedagogía de género

La pedagogía para la enseñanza-aprendizaje de géneros nace en la década del 80, originalmente como un proyecto de la llamada Escuela de Sidney dentro de la LSF. Su objetivo fue desarrollar una pedagogía de la escritura en lengua materna que permitiera a los estudiantes cumplir con las demandas de la escuela primaria, fomentar la alfabetización en géneros y diseñar estrategias para así preparar a los estudiantes en la escritura académica. En este marco, los precursores de la pedagogía para la enseñanza-aprendizaje de géneros han diseñado un ciclo pedagógico para el aprendizaje de la lectura y la escritura (Martin y Rose, 2012). Este enfoque tiene sus fundamentos en el constructivismo, al considerar la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1978) y la relevancia del andamiaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto por parte del docente como entre pares. La noción de la Zona de Desarrollo Próximo presenta gran relevancia en la pedagogía de géneros, ya que enfatiza el rol crucial de la interacción mediada por el docente o por pares más competentes para facilitar el aprendizaje. El andamiaje proporcionado durante las fases de deconstrucción y construcción conjunta busca situar al estudiante dentro de su ZDP, brindando el apoyo necesario para que pueda internalizar las complejas características del género abstract y, progresivamente, desenvolverse de manera autónoma en su comprensión y producción.

El ciclo pedagógico para la enseñanza-aprendizaje de géneros de la LSF consta de cuatro fases principales: *a) Construcción del campo*, en la que los estudiantes activan conocimientos e ideas previas de un determinado tema; *b) Deconstrucción del texto*, en la que el estudiantado explora la estructura de un género, las fases que lo constituyen, las características de tenor y modo, y los recursos léxico-gramaticales implicados en su producción; *c) Construcción conjunta*, en la que el docente guía, edita, coordina ideas y recursos lingüísticos de manera conjunta con el estudiante y *d) Construcción independiente*, en la que los estudiantes escriben un texto de manera independiente y el profesor toma el rol de consultor (Martin y Rose, 2012). Si bien estos estadios fueron originalmente propuestos para la enseñanza y aprendizaje de la escritura, en el contexto de Inglés con Propósitos Académicos estos estadios favorecen una enseñanza explícita y contextualizada del género en tanto que el docente activa los conocimientos previos del estudiantado, analiza la composición del género textual de manera explícita y luego cumple el rol de facilitador para que el estudiantado pueda realizar un análisis de las mismas características primero mediante el trabajo colaborativo con sus compañeros y, luego, de manera autónoma.

Abstract

El *abstract* es una representación abreviada y fiel de los contenidos de un documento, los cuales son factibles de publicación por parte de su autor (ANSI, 1979, citado en Bhatia, 1993, p.77), que provee al lector de conocimientos sobre el artículo de investigación completo. En la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, la lectura de *abstracts* resulta de vital importancia para la redacción de las tesis de quienes realizan sus licenciaturas de grado, ya que este género constituye la puerta de entrada al artículo de investigación científica, y está disponible en los buscadores de investigación de manera gratuita. Quienes cursan profesorado, por su parte, encuentran al *abstract* de suma relevancia para mantenerse actualizados en temas de educación, para la redacción de proyectos escolares, o la participación en ferias de ciencias o exposiciones científicas.

El *abstract* se caracteriza, principalmente, por la presentación del propósito de la investigación, la descripción de la metodología, un resumen de los resultados y la presentación de conclusiones. Los objetivos de la investigación también pueden ser incluidos (Bhatia, 1993). En la presentación del propósito de la investigación, el autor identifica la intención, tesis y/o hipótesis que constituyen las bases de la investigación, y en la descripción de la metodología se indica el diseño experimental, participantes y procedimientos realizados. En el resumen de los resultados, el autor menciona sus

principales hallazgos y sugiere soluciones al problema, y en la presentación de conclusiones, muestra resultados e inferencias y generalmente incluye alguna indicación sobre las implicancias y aplicaciones de los resultados (Bhatia, 1993).

Por lo anteriormente expuesto, poder comprender la función y propósito de los diferentes tipos de procesos que caracterizan los movimientos retóricos del *abstract* se vuelve necesario para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que cursan niveles de Inglés en los primeros años de sus carreras, y que necesitan comprender este género para la escritura de sus tesis, y así poder desarrollarse profesionalmente. En este contexto, específicamente en la asignatura Nivel II de Idioma Inglés, el ciclo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje de géneros, desarrollada en el marco de la LSF, adquiere un rol de suma importancia ya que este enfoque se centra en la enseñanza explícita y andamiada de las características inherentes a cada género textual para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Por ende, esta pedagogía adquiere especial relevancia para la enseñanza explícita de la lectura del *abstract*, ya que, para poder desarrollar la habilidad de escritura como objetivo final, se debe desarrollar la habilidad de lectura en primer lugar para lograr un conocimiento y control del género estudiado. En el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de recursos lingüísticos claves para el desarrollo de la lectura del *abstract*, el reconocimiento de los tipos de procesos que caracterizan los diferentes movimientos retóricos de este género se vuelve central al potenciar la habilidad de lectura, y así desarrollar el conocimiento de un género textual de vital importancia para el desempeño académico profesional de los estudiantes.

Lingüística Sistémico Funcional y la metafunción ideacional

La LSF concibe al lenguaje como un sistema de opciones con la posibilidad de expresar múltiples configuraciones de significados. Las diferentes configuraciones de significados se relacionan con las diferentes experiencias a comunicar (significado ideacional), las interacciones con el lenguaje y los interlocutores (significados interpersonales) y el rol del lenguaje en la interacción, si es escrito u oral (significado textual). Estas metafunciones sirven para representar el lenguaje como un recurso para expresar tres tipos de significados, es decir, representar la realidad (metafunción ideacional), negociar relaciones sociales (metafunción interpersonal), y manejar el flujo de la información (metafunción textual) (Halliday y Matthiessen, 2014).

La metafunción ideacional relaciona al lenguaje como representación de la realidad. Esta metafunción se subdivide en dos metafunciones la *experiencial*, el uso de la lengua para representar la realidad y la *lógica*, el uso de la lengua para la construcción de relaciones lógicas (Halliday y Matthiessen, 2014, p. 61). En este estudio, se focalizará en la metafunción experiencial, en la que la experiencia es representada a través del sistema de Transitividad en términos de tres componentes principales: *procesos*, que pueden ser acciones o eventos que se desarrollan temporalmente; *participantes*, es decir, personas, objetos animados e inanimados, instituciones, o abstracciones que llevan a cabo las acciones o eventos, y son afectados por los mismos; y *circunstancias*, que agregan información adicional al evento en términos de extensión, locación, tiempo y espacio, causa, manera, entre otros. Al ser el proceso el centro de la experiencia alrededor del cual se organizan los participantes y circunstancias, esta investigación se centrará en la enseñanza de los procesos que caracterizan los movimientos retóricos del género *abstract* en el área de educación.

Percepciones

Desde principios de la década de 1950, ha habido cambios en las metodologías de enseñanza y aprendizaje. El método tradicional centrado en el maestro ha sido abandonado y tanto el docente como el estudiante han adquirido nuevos roles. Un aspecto relevante que

ha recibido atención investigativa es la heterogeneidad en los procesos de aprendizaje, reconociéndose que la adquisición del conocimiento no es uniforme entre los estudiantes. Este acceso desigual al conocimiento crea jerarquías de éxito y fracaso, lo que a su vez provoca inclusión y exclusión en el sistema educativo (Rose y Martin, 2012). Para evitar la desigualdad, se han implementado varias estrategias. Una de ellas está relacionada con la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Esto ocurre cuando los estudiantes entienden y aceptan que tener éxito en el aprendizaje depende tanto del docente como de los propios estudiantes. Esto implica una responsabilidad compartida de los objetivos de enseñanza y aprendizaje (Scharle y Szabó, 2000).

También se ha demostrado que los estudiantes aportan sus propias creencias, actitudes y percepciones al proceso de aprendizaje, lo cual influye en las formas en que experimentan el aprendizaje (Benson y Voller, 1997; Richards y Lockhart, 1995). Las creencias son "entidades cognitivas, basadas en la experiencia personal o las opiniones de otros significativos, caracterizadas como algo de lo que los estudiantes eran conscientes y podían hablar, estables a lo largo del tiempo y potencialmente correctas o incorrectas" (Kalaja y Barcelos, 2013, p.2). El concepto de actitud se relaciona con una respuesta positiva o negativa hacia un objeto o ítem (Oskamp, 1977) y las percepciones son procesos mediante los cuales la estimulación sensorial se traduce en una experiencia organizada (Lindsay y Norman, 1977). Relacionado con las percepciones está el concepto de metacognición, la capacidad de reflexionar críticamente sobre nuestro propio proceso de pensamiento, lo que puede ser una herramienta útil para realizar cambios específicos en la forma en que se gestiona el aprendizaje y en las estrategias elegidas para este propósito (Griffiths, 2008). La reflexión de los estudiantes sobre el propósito de las tareas propuestas por el docente puede ayudarlos a ser conscientes de las formas en que una tarea beneficia su propio proceso de aprendizaje. En términos de Benson y Voller (1997), esto puede "ayudarles a saber cómo el trabajo que están haciendo les está ayudando" (p. 77). La evaluación que los estudiantes hacen de la tarea es un factor importante en su propio aprendizaje y contribuye a la mejora de las estrategias de enseñanza que se implementarán en futuras tareas. Para los fines de este trabajo, se explorarán las percepciones de los estudiantes. Al conocer sus percepciones, los docentes pueden tener una idea más amplia de cómo se sienten los estudiantes en su aula y qué podrían necesitar para mejorar su aprendizaje. Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo obtener y analizar las percepciones de los participantes sobre una intervención pedagógica para la enseñanza de la lectura de resúmenes en el campo de las ciencias de la educación a través de las etapas del ciclo de enseñanza-aprendizaje. A través del análisis de sus percepciones, será posible observar cómo los estudiantes participantes perciben su propio aprendizaje y valoran la intervención pedagógica para una mejor comprensión de los procesos que realizan los movimientos retóricos de los resúmenes en el campo de las ciencias de la educación.

Metodología

Diseño

A los efectos de realizar este trabajo, se implementará un diseño de investigación cualitativo para el estudio de casos múltiples. Se denomina estudio de caso ya que la unidad investigada o sistema cerrado (*bounded system*, según Nunan y Bailey, 2009) se delimita a la experiencia de dos estudiantes de la clase de lectura de Nivel II de Idioma Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Asimismo, será un tipo de caso múltiple dado que se podrán observar similitudes y relaciones entre dos casos seleccionados (Savin-Baden y Howell Major, 2013).

Contexto

Este estudio se llevará a cabo en la asignatura Nivel II de Idioma Inglés de las carreras Profesorado y Licenciatura en Historia, Profesorado en Geografía, Profesorado en Letras y Licenciatura en Comunicación Social, en la UNLPam. Los estudiantes de las carreras mencionadas comparten la necesidad de desarrollar un conjunto de saberes acerca de la enseñanza y el aprendizaje de campos del conocimiento que les permita diseñar, planificar y elaborar estrategias pedagógicas e institucionales, y evaluar e investigar propuestas de enseñanza y aprendizaje. En la asignatura Nivel II de Idioma Inglés, tomando como punto de partida la lectura de textos relacionados con la enseñanza y aprendizaje, se espera que los estudiantes desarrollen estrategias de lectura comprensiva que les permita abordar estos conceptos de manera crítica y reflexiva. La diversidad de las carreras representadas en esta asignatura subraya la transversalidad de la necesidad de desarrollar habilidades de lectura académica en inglés. La intervención pedagógica propuesta busca atender a esta heterogeneidad, proporcionando herramientas y estrategias que puedan ser aplicadas a una variedad de campos disciplinares dentro de las Ciencias Humanas. Con este objetivo, los estudiantes se encuentran expuestos al idioma durante cuatro horas semanales distribuidas en dos encuentros en diferentes días, lo que favorece un aprendizaje progresivo y constante. En este contexto, se llevará a cabo una intervención pedagógica orientada a la enseñanza de la habilidad de lectura en inglés con fines académicos, que permita mejorar la comprensión lectora y aplicarla a potenciales situaciones profesionales y académicas específicas.

Participantes

Los participantes de este estudio serán dos estudiantes de la asignatura Nivel II de Idioma Inglés pertenecientes a diferentes años de cursado en licenciaturas y profesorado dictados en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. La selección de estos estudiantes será del tipo “muestra dirigida”, y se realizará a partir del análisis de las respuestas a una guía de trabajo que apunte al desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes antes de la intervención pedagógica (Hernández Sampieri et al., 2014). Los dos estudiantes que evidencien mayores dificultades en la comprensión lectora en inglés serán los casos seleccionados para realizar un seguimiento personalizado y ser entrevistados. La selección de participantes según un propósito o “muestra dirigida” se realiza a priori con el objetivo de obtener información de los casos (*purposeful sampling* según Savin-Baden y Horwell Major, 2014). En el contexto de este estudio, el tipo de muestra dirigida es *homogénea* ya que en este tipo de muestreo “las unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares” (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 567). En este sentido, los dos estudiantes a seleccionar compartirán la característica de evidenciar mayor dificultad en su comprensión lectora en inglés. Este enfoque selectivo permitirá evidenciar los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes con mayores dificultades en la comprensión lectora, posibilitando la identificación de estrategias pedagógicas particularmente efectivas para este grupo y, potencialmente, para la totalidad del estudiantado a los efectos de mejorar sus habilidades lectoras.

Procedimientos de recolección de datos

En primera instancia, se analizarán los *abstracts* incluidos en el material de clases utilizado en la asignatura Nivel II de Idioma Inglés, considerando principalmente los tipos de procesos del sistema de Transitividad predominantes en sus movimientos retóricos. Estos *abstracts*, publicados en las revistas *Computer Assisted Language Learning*, *Teaching* y *Teacher Education*, serán analizados siguiendo la taxonomía de movimientos retóricos propuesta por Pho (2008), quien estudió 30 *abstracts* de las áreas de Tecnología Educativa y Lingüística Aplicada. El marco de análisis propuesto por Pho es relevante para este estudio dado que la taxonomía utilizada se ha aplicado en el análisis de *abstracts* de disciplinas similares a las

de los textos que se utilizarán en el presente estudio. Además, las denominaciones de los movimientos retóricos propuestas por este autor reflejan con precisión y son representativas de los propósitos que cada movimiento cumple en el *abstract* según el modelo de Swales (1990). Este análisis de los textos que componen la asignatura proporcionará una base empírica para la posterior intervención pedagógica, permitiendo al docente identificar las características lingüísticas y retóricas prominentes del género abstract en el contexto específico de la enseñanza de segundas lenguas y la formación docente.

Antes de comenzar con la intervención pedagógica, se seleccionarán los estudiantes participantes del estudio. Para ello, se solicitará a los estudiantes que completen una tarea de lectura que consistirá en responder una guía de preguntas a partir de la lectura e interpretación de un texto. Los estudiantes seleccionados serán aquellos que presenten mayores dificultades en la comprensión del texto asignado en la tarea de lectura, para focalizar la investigación en aquellos estudiantes que más andamiaje necesitan.

A los estudiantes seleccionados, se les solicitará autorización para llevar a cabo los cuestionarios y grabar las entrevistas en relación con las tareas que se desarrollarán en tres instancias, y se les pedirá que firmen un formulario de consentimiento informado. Luego, se procederá a la administración de un cuestionario socio-demográfico para poder describir el perfil de los participantes antes de comenzar el estudio, lo que permitirá contextualizar los resultados obtenidos en relación con sus características personales y académicas.

En un período de tiempo de dos meses se implementará una intervención pedagógica con el grupo de estudiantes de la asignatura Nivel II de Idioma Inglés. Esta tarea tendrá una duración de seis encuentros durante los cuales se desarrollarán tres de las cuatro fases del ciclo pedagógico para la enseñanza-aprendizaje de géneros (deconstrucción del texto, construcción conjunta, construcción independiente) como enfoque para la enseñanza de la lectura del *abstract*.

La enseñanza de la estructura retórica del *abstract* se realizará de manera explícita. Al finalizar el tercer encuentro (fase de deconstrucción), se administrará a los estudiantes participantes el primer cuestionario de percepciones con respecto a las actividades realizadas durante la fase de deconstrucción, y el impacto de estas actividades en su desempeño en la lectura.

Después de aproximadamente 24 horas y antes del próximo encuentro, se realizará la primera entrevista en función del análisis de las respuestas del primer cuestionario, que profundice sobre sus percepciones con respecto a los aspectos trabajados. Luego del quinto encuentro, se administrará el segundo cuestionario de percepciones con respecto a aspectos trabajados en la fase de *Construcción conjunta*. Luego de 48 horas aproximadamente, se realizará la segunda entrevista a partir del análisis de las respuestas del segundo cuestionario. Al finalizar el sexto encuentro se administrará el tercer cuestionario de percepciones con respecto a nociones abordadas en la fase *Construcción independiente*. Luego de 48 horas aproximadamente, se realizará la tercera entrevista en función del análisis de las respuestas del tercer cuestionario.

Una vez concluida la intervención pedagógica, se analizarán las percepciones de los estudiantes en relación con la lectura comprensiva de abstracts en inglés. El impacto de la intervención pedagógica será abordado a través de la perspectiva personal de los participantes, tal lo expuesto por Savin-Baden y Howell Major (2013). Es decir, las percepciones de los participantes se analizarán en relación con aspectos de la enseñanza de la habilidad de lectura del género *abstract*, y con su propio aprendizaje y desempeño en la lectura. De esta manera, se obtendrán datos sobre la intervención pedagógica realizada tanto en el plano afectivo como en el plano académico.

Instrumentos

Para recolectar los datos en esta investigación se utilizarán los siguientes instrumentos:

- 1) Un test de diagnóstico al finalizar la revisión de conocimientos previos de los estudiantes. Este diagnóstico servirá para observar el nivel de dificultad en la comprensión lectora.
- 2) Tres guías de lectura comprensiva. Una primera guía andamiada por el docente e implementada en la primera fase del ciclo pedagógico *Deconstrucción del texto*, una segunda guía que apunte a la comprensión lectora del género con actividades a ser resueltas de manera colaborativa entre compañeros e implementada en la fase de *Construcción conjunta* y una tercera tarea implementada en la fase de *Construcción independiente* en la que los estudiantes puedan dar cuenta del significado del género de manera autónoma. Estas tareas servirán de guía para la realización de los cuestionarios y entrevistas. La progresión en el diseño de estas guías, desde el andamiaje explícito hasta la resolución autónoma, se alinea con los principios del ciclo pedagógico de géneros, buscando fomentar una internalización gradual de las estrategias de lectura y una creciente independencia por parte de los estudiantes.
- 3) Implementación de tres cuestionarios semi-estructurados sobre percepciones. Esta actividad tendrá por objetivo la reflexión de los estudiantes participantes en relación con las actividades trabajadas durante las tres diferentes fases del ciclo pedagógico y el propio desempeño en la habilidad de lectura en la intervención pedagógica. Los cuestionarios serán enviados por correo electrónico a los estudiantes seleccionados para la investigación, quienes tendrán 24 horas para responder. De esta manera, se minimizan las posibilidades de olvido en relación con la secuencia implementada y se da la posibilidad a la docente de profundizar las preguntas a incluir en la entrevista. El primer cuestionario será implementado una vez finalizado el tercer encuentro de la fase *Deconstrucción*. El segundo cuestionario se realizará una vez finalizado el quinto encuentro, concluida la fase de *Construcción conjunta*, y el tercer cuestionario se completará luego del sexto encuentro, concluida la fase de *Construcción independiente*. Estos cuestionarios indagarán sobre los contenidos que se trabajarán en la intervención durante las fases del ciclo pedagógico en relación con la utilidad, complejidad, aplicación y metodología de enseñanza.
- 4) Tres entrevistas semi-estructuradas sobre percepciones. Las entrevistas serán administradas después de la implementación del cuestionario y antes de la implementación de la siguiente fase del ciclo pedagógico. En estas instancias, los dos estudiantes participantes serán entrevistados con el objetivo de obtener mayor información sobre sus percepciones al respecto de las actividades trabajadas durante las tres fases del ciclo pedagógico y el propio desempeño en la habilidad de lectura en la intervención pedagógica. Las preguntas de las entrevistas se formularán en función del análisis de las respuestas de los estudiantes a los cuestionarios semi-estructurados, en relación con los aspectos que la investigadora esté interesada en profundizar.

Procedimientos de análisis de datos

En una primera instancia, se transcribirán los cuestionarios y las entrevistas de percepciones sobre la tarea y la intervención pedagógica grabadas en audio.

En una segunda instancia, las respuestas de ambos estudiantes se agruparán por categorías emergentes utilizando la técnica de análisis de contenido o codificación cualitativa, la cual consiste en identificar y clasificar segmentos de información en temas o

patrones (Hernández Sampieri et. al., 2006). Luego, se analizarán las categorías que surjan de las entrevistas a los estudiantes participantes.

Se entrecruzarán los datos obtenidos del análisis de los cuestionarios y de las entrevistas de percepciones, a fin de poder describir en profundidad sus valoraciones sobre la relación de la implementación del ciclo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje de la lectura del *abstract*, y su propio desempeño en la habilidad de lectura.

Resultados esperados

A partir de la investigación que se realizará, se espera que el la Teoría de Géneros en el marco de la LSF sea una metodología que aporte datos sobre la adquisición de conocimientos en lengua inglesa en el marco de Inglés con Fines Específicos. También se espera que esta investigación aporte datos que den cuenta de cómo los estudiantes universitarios adquieren conocimientos en relación con el aprendizaje explícito de los procesos que construyen el *abstract* y si esta metodología de enseñanza resulta efectiva para mejorar la adquisición de conocimientos en relación con la comprensión de *abstracts*. Esta investigación será innovadora en el ámbito de la Universidad Nacional de La Pampa, dado que no se ha empleado con anterioridad esta metodología de trabajo. Por lo tanto, es plausible que los resultados obtenidos a través de esta investigación puedan ser transferidos y utilizados en otros contextos de enseñanza de Inglés con Fines Específicos en esta universidad y en otros contextos educativos de características similares, tales como los Institutos de Formación Docente o Institutos Técnicos de Formación. De esta manera, se promueve la transferencia de esta metodología para mejorar la enseñanza del idioma inglés con fines específicos en diversos ámbitos.

Conclusión

Este trabajo destaca la importancia del género *abstract* y aborda la enseñanza de la lectura en un contexto de enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera. Asimismo, explica la importancia de la lectura de este género en los distintos profesorados y licenciaturas que se dictan de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

A través de la implementación del ciclo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje de géneros basado en la Lingüística Sistémico Funcional se pretende evidenciar que la enseñanza explícita y andamiada de los movimientos retóricos que constituyen este género, así como también de los recursos lingüísticos que se utilizan, se logra mejorar la habilidad lectora de los estudiantes. Al desarrollar estrategias de lectura comprensiva en inglés con fines académicos, el estudiantado puede adquirir la autonomía necesaria para desempeñarse eficazmente en sus carreras y en contextos profesionales futuros. La metodología aplicada, centrada en un proceso de andamiaje, ha demostrado ser efectiva en la identificación y comprensión de los elementos clave del *abstract*, lo que a su vez potencia la capacidad crítica y analítica de los estudiantes frente a textos académicos.

A los efectos de esta investigación, se vuelve necesario la implementación de este ciclo pedagógico, así como también que se siga investigando y explorando esta pedagogía en contextos académicos y en diferentes tipos de textos, contribuyendo así a la formación integral del estudiantado para su futuro docente y profesional.

Referencias bibliográficas

- Benson, P. y Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.

- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London: Continuum International.
- Boccia, C., Brain, V., Dorado, L., Farías, A., Gauna, B., Hassan, S. y Perera de Saravia, G. (2013). *Working with texts in the EFL classroom*. EDIUNC.
- Boccia, C., Hassan, S., Moreschi, M., Salmaso, G., Farías A. y Romero Day, M. (2019). *Teaching and learning EFL through Genres*. Teseo Press.
- Gonzalez Vuletich, L. y Valsecchi, M. (2020). "La escritura académica y la pedagogía para la enseñanza y el aprendizaje de géneros: Una experiencia áulica". En *Actas II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura* (679-687). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge University Press.
- Halliday, M., y Mathiessen, C. (2014). *Introduction to functional grammar*. Fourth edition. London: Routledge.
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw-Hill Interamerica.
- Hyon, S. (1996). "Genre in three traditions". *TESOL Quarterly*, 30(4), 693-719. Recuperado de: <https://doi.org/10.2307/3587930>
- Hsu, T. (2008). "La aplicación del análisis de género a la enseñanza del español para fines específicos: Español para correspondencia comercial". En *Actas XLII AEPE*, 385-392.
- Johns, A. (2002). *Genre in the classroom. Multiple perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kalaja, P., y Barcelos, A. (2013). "Beliefs in Second Language Acquisition: Learner". In: C. A. Chapelle (ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd (1-7).
- Lindsay, P., y Norman, D. (1977). *Human Information Processing: An Introduction to Psychology* (2nd ed.). Academic Press.
- Martin, J. y Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox Publishing.
- Miller, C. (1984). "Genre as social action". *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151–167. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00335638409383686>
- Nunan, D., y Bailey, K. M. (2009). *Exploring second language classroom research*. Heinle, Cengage Learning.
- Oskamp, S. (1977). *Attitudes and opinions*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Pho, D. (2008). "Research article abstracts in applied linguistics and in educational technology: a study of linguistic realizations of rhetorical structure and authorial stance". *Discourse studies*, 10, 231. DOI: 10.1177/1461445607087010
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1995). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Rose, D. y Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox Publishing.
- Savin Baden, M., y Howell Major, C. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. London: Routledge.
- Scharle, A., y Szabo, A. (2000). *Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.

Swales, J. (2004). *Research genres. Exploration and applications*. Cambridge University Press

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Cita sugerida: Páez, A. C. (2025). "Propuesta de enseñanza del género abstract en clases de Inglés con Fines Académicos desde el ciclo pedagógico de la Lingüística Sistémico Funcional" en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 15, Nº 24, 39-50. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 8 de abril de 2025

Aceptado: 25 de abril de 2025

Los rótulos cohesivos como estrategia retórica en el discurso de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las disciplinas tecnológicas

Cohesive labels as a rhetorical strategy in the discourse of natural sciences, social sciences and technological disciplines

Verónica MUÑOZ*

Gisella FUENZALIDA CASPAR**

Valentina ROCCIA***

RESUMEN

Este estudio se centra en el análisis de los rótulos cohesivos (RRCC) (por ej., una gran ventaja, this problem), un recurso retórico ampliamente utilizado en el discurso científico del inglés y del español. Desde una perspectiva estructural, los RRCC son sintagmas nominales que contienen un nombre rotulador como núcleo y, opcionalmente, elementos pre y posnominales, tales como deícticos y modificadores. Desde una dimensión funcional, se utilizan como mecanismos conectivos extraoracionales para encapsular, etiquetar y conectar segmentos textuales, tres operaciones discursivas que se realizan en el despliegue de los textos. El propósito de este trabajo es analizar el uso de rótulos cohesivos en el discurso científico de las ciencias naturales, ciencias sociales y disciplinas tecnológicas. Realizamos un estudio descriptivo, analizando evidencia lingüística recogida de tres corpus especializados en el discurso científico en inglés: artículos de semi-divulgación en química, artículos de investigación en lingüística aplicada, y artículos de investigación en agronomía. Nos enfocamos, en primera instancia, en la frecuencia de uso de los rótulos cohesivos y, en segunda instancia, en la variedad de nombres que funcionan como núcleo de los rótulos cohesivos. Los resultados revelan una alta frecuencia en el uso de RRCC y una alta variedad de nombres rotuladores que funcionan como su núcleo nominal. Estos hallazgos confirman que los RRCC desempeñan un papel clave en la organización del discurso científico en inglés de las tres disciplinas analizadas, evidenciando su uso como estrategia retórica para estructurar la información, facilitar la cohesión textual y añadir valoración sobre las proposiciones.

Palabras clave: rótulos cohesivos; discurso científico; ciencias naturales; ciencias sociales; disciplinas tecnológicas.

* Dra. en Ciencias del Lenguaje. Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Córdoba, Argentina. Contacto: vmunoz@hum.unrc.edu.ar

** Mgter. en Lengua Inglesa. Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR), La Rioja, Argentina. Contacto: gfuenzalida@unlar.edu.ar

*** Mgter. en Lengua Inglesa. UNRC. Contacto: vroccia@hum.unrc.edu.ar

ABSTRACT

This study focuses on the analysis of cohesive labels (CLs) (e.g., una gran ventaja, this problem), a rhetorical resource widely used in scientific discourse in English and Spanish. Structurally, CLs are noun phrases containing a labelling noun as head and optional elements in pre and post-head position, such as deictics and modifiers. Functionally, CLs are connective devices that encapsulate, label and connect, across sentence boundaries, text segments, these being three discursive processes carried out in the flow of the text. The purpose of this work is to analyse the use of cohesive labels in the scientific discourse of the natural sciences, the social sciences and technological disciplines. We carried out a descriptive study, analysing linguistic evidence from three specialised corpora representative of scientific discourse in English: chemistry semi-popularization articles, applied linguistics research articles, and agriculture research articles. We observed, first, the frequency of use of cohesive labels and, secondly, the variety of nouns functioning as heads of cohesive labels. The results indicate a high frequency of cohesive labels and a large variety of labelling nouns used as their heads. These findings confirm that CLs have a key role in the organization of scientific discourse in English in the three disciplines analysed, thus demonstrating their use as a rhetorical strategy to textualise information, facilitate cohesion and communicate evaluation of propositions.

Key words: cohesive labels; scientific discourse; natural sciences; social sciences; technological disciplines.

1. Introducción

El estudio del discurso, objeto de análisis que comenzó a capturar la atención de especialistas en el ámbito de la lingüística a finales de los 50 e inicios de los 60, tiene en la actualidad diversas aplicaciones e intereses, y se nutre de una gran variedad de teorías, escuelas y metodologías de investigación diversas y complejas, que permiten observar el lenguaje en su contexto de uso más allá de los límites oracionales. En efecto, el término *discurso* es uno de los conceptos más importantes en el pensamiento moderno de muchas disciplinas de las ciencias sociales y de las humanidades, pues tiene un papel crucial para la interacción no sólo entre las personas sino también con el mundo, creando y modelando las instituciones y entidades sociales, políticas y culturales de las sociedades (Hyland y Paltridge, 2011).

El Análisis del Discurso, propulsado especialmente en Inglaterra y Estados Unidos por obras referentes como las de Brown y Yule (1983), Coulthard (1977), Hoey (2001), Schiffrin, Tannen y Hamilton (2001), Sinclair y Coulthard (1975), Sinclair, Hoey y Fox (1993), Stubbs (1983), y Widdowson (2004), ha ganado un impulso indiscutible de gran envergadura y enorme alcance, caracterizado por la expansión de la disciplina desde la Lingüística (aplicada) hacia áreas como la Historia, Sociología, Antropología, Ciencia Política, Educación, Ciencias de la Computación, Psiquiatría, Ley y Derecho, Medios de Comunicación, Literatura, Economía, y Administración (Baker y Ellece, 2011; Bhatia, Flowerdew y Jones, 2008; Flowerdew, 2013; Gee y Handford, 2012; Waring, 2018).

Como una importante disciplina de las ciencias sociales, el Análisis del Discurso permite comprender mejor el lenguaje humano en contextos reales de uso específico (Gee, 2011a, 2011b). En el amplio espectro de fenómenos sociales constituidos y determinados por el lenguaje, el discurso especializado como objeto de estudio adquiere especial relevancia, fundamentalmente por la diversidad de esferas de actividad humana que naturalmente determinan al lenguaje como una práctica social que no es homogénea y estática, sino que varía de acuerdo al contexto. A la variabilidad del lenguaje se añade otra característica

inherente, esto es la convencionalización, que implica contratos implícitos entre usuarios (Ferguson, 1997), los cuales ordenan la interacción.

Indudablemente, la comunicación científica y tecnológica es el ámbito de uso del discurso especializado por excelencia. Como en otros procedimientos de comunicación especializada, en la actividad tecnocientífica, el discurso es una acción social central que se manifiesta culturalmente con una determinada función para lograr propósitos específicos, (re)construyendo identidades, ideologías, relaciones sociales y puntos de vista acerca de la realidad. El lenguaje es, entonces, una parte integral que hace posible la construcción, la documentación, la comunicación y el aprendizaje de la ciencia y la tecnología. En efecto, tal lo señalado por autores referentes, sin textos la ciencia no sería posible (Bazerman, 1988; Klimovsky, 2001; Weinrich, 1995).

Así pues, para comunicar la ciencia y la tecnología, el lenguaje adquiere un valor absolutamente instrumental, no sólo para exponer e informar sino también para argumentar, con rasgos lingüísticos prototípicos en cada uno de estos procedimientos textuales (Bassols y Torrent, 1997; Padilla de Zerdan, Douglas y López, 2007, 2011). Este último propósito, la argumentación, es fundamental dado que el discurso científico y tecnológico se caracteriza, en la gran mayoría de las situaciones de uso, por su naturaleza dialógica, pues se intenta influir y obtener adhesión para la aceptación de una tesis, que gira en torno a la verdad en la ciencia y a la eficiencia en la tecnología. Es decir, el discurso especializado de la comunicación científica y tecnológica es inherentemente de carácter persuasivo. La intensidad de persuasión, como así también la función retórica que esta práctica cumple, adquiere matices en los distintos géneros que se producen y se ponen al servicio de la ciencia y la tecnología. Dos géneros científicos muy productivos, y de extensa trayectoria en muchas disciplinas académicas, son el artículo de investigación y el artículo de semi-divulgación. En el artículo de investigación, un género científico paradigmático, la persuasión permite la negociación para la construcción y el avance del conocimiento. En el artículo de semi-divulgación, también un género de la ciencia de mucho valor instrumental, la persuasión permite promover la relevancia y la aplicación del nuevo conocimiento científico y tecnológico. Es decir, la persuasión, y por ende las estrategias retóricas, se hacen visibles en ambos géneros para alcanzar el propósito comunicativo que cada uno persigue: convalidar resultados de investigación y generar conocimiento científico-tecnológico de vanguardia en el artículo de investigación (Bazerman, 1988; Gross, Harmon y Reidy, 2002; Hyland, 2000; Swales, 1990, 2004; Weinrich, 1995); informar y convencer sobre el valor y las aplicaciones de nuevos desarrollos científicos y nuevas herramientas tecnológicas en el artículo de semi-divulgación (Ciapuscio y Kuguel, 2002; Gallardo, 1998; Paul, 2004).

Asimismo, los procedimientos retóricos que se ponen en marcha para persuadir y convencer sobre los nuevos conocimientos científicos y tecnológicos también son necesarios para la dinámica de interacción que se desarrolla en la relación escritor-audiencia constituida en cada uno de los dos géneros: interacción simétrica o casi simétrica entre investigadores expertos especializados en un tema disciplinar específico en los artículos de investigación, e interacción asimétrica entre los investigadores expertos que escriben artículos de semi-divulgación y los lectores semi-legos que los leen, quienes no son especialistas pero presentan un nivel de conocimiento intermedio entre los expertos y los lectores legos (Ciapuscio, 2003), como lo son, por ejemplo, los profesionales en ejercicio y los estudiantes universitarios.

Pese a las diferencias entre ambos géneros en cuanto al propósito comunicativo y los interlocutores, es interesante notar que ambos textos son, en efecto, de naturaleza retórica. Para lograr la persuasión, y por consiguiente el consenso sobre el conocimiento en el artículo de investigación y la promoción del conocimiento en el artículo de semi-divulgación, el discurso especializado ofrece diversos recursos lingüísticos que permiten a los escritores intervenir en la construcción de los textos, ya sea organizando las proposiciones, evaluándolas o estableciendo diferentes grados de certeza sobre lo que se dice. De los diferentes recursos que pueden explotarse estratégicamente, un importante mecanismo que

apoya el propósito retórico del escritor son los rótulos cohesivos (RRCC) (Muñoz, 2016, 2021; Muñoz y Ciapuscio, 2019).

Desde una dimensión estructural, los rótulos cohesivos son sintagmas nominales que contienen necesariamente un nombre rotulador como núcleo y opcionalmente elementos pre y posnominales (Muñoz, 2016). Los nombres rotuladores son nombres generales o inespecíficos con escasa carga semántica (por ej., *proceso*, *beneficio*, *dificultad*, *premisa*, *dato*), aspecto sobre el cual puntualizaremos más adelante. Desde una perspectiva funcional, los RRCC realizan simultáneamente tres operaciones fundamentales para lograr el encadenamiento de la información y la creación textual: encapsulan el contenido de fragmentos textuales, los rotulan conceptualmente, y establecen cohesión extraoracional con dichos fragmentos al enlazar partes del texto en el despliegue de la información (Muñoz, 2016). Es decir, los RRCC aparecen como nexos o enlaces extraoracionales que conectan fragmentos y marcan transiciones, tal como se advierte en los siguientes ejemplos¹, en los cuales se observa cómo los RRCC *this serious problem* (ejemplo 1) y *esta tendencia* (ejemplo 2) enlazan partes del texto al condensar la información que se despliega en los segmentos presentados en cursiva y permitir, en una nueva oración, dar continuidad al texto:

(1) *GPP estimates based on models differ substantially from those based on data, and even estimates from different model simulations vary greatly.* Motivated by **this serious problem**, Campbell et al. introduce an approach to reducing the uncertainty, using records of long-term changes in the atmospheric concentrations of COS.

(2) *La biomasa aérea mostró desbalances en la relación N:S, aumentando levemente los valores de los índices de N (menos negativos), y ocupando el S el primer lugar en el orden de deficiencia relativa.* **Esta tendencia** se observó en forma notoria en los ensayos B1, A1, CS, SM y C (Tablas 3 a 7).

Tal como se observa en los ejemplos, los RRCC son recursos conectivos muy productivos para el despliegue de la información y, por ende, de la cohesión textual. Al funcionar como enlaces extraoracionales (encapsulando segmentos textuales fuera de los límites de la oración), tienen la capacidad de funcionar como hilos conductores y señalizadores textuales que permiten el flujo de información en el texto. A dicha propiedad conectiva se suma, como también se evidencia en los ejemplos anteriores, la capacidad de rotular conceptualmente, al mismo tiempo, los segmentos textuales encapsulados, esto por la presencia de los nombres rotuladores que funcionan como núcleo nominal. Por lo tanto, la presencia del nombre en los rótulos cohesivos añade significados conceptuales e incorpora una etiqueta que designa la información textual de una manera específica, un recurso fundamental para desplegar textos de naturaleza retórica como el artículo de investigación y el artículo de semi-divulgación.

Escogemos el término *nombres rotuladores* para referirnos de manera genérica a un conjunto de nombres, denominados de diversas maneras en la literatura, cuyos rasgos semánticos les permiten funcionar, potencialmente, como recursos discursivos que simultáneamente encapsulan y etiquetan información textual. La productividad de este grupo de nombres se debe, precisamente, a su potencial para crear cohesión, una característica que fue advertida inicialmente en el ámbito anglosajón por Halliday y Hasan (1976). Desde entonces, numerosos autores se han dedicado a la teorización y al análisis empírico de estos nombres, proponiendo diferentes designaciones: *nombres generales* (Halliday y Hasan, 1976; Mahlberg, 2005), *nombres anafóricos* (Francis, 1986), *nombres portadores* (Ivanic, 1991), *nombres inespecíficos* (Winter, 1992), *nombres cápsula* (Hunston y Francis,

¹ En adelante, en todos los ejemplos se presenta el RC en negrita, su núcleo (nombre rotulador) subrayado, y el segmento textual encapsulado y etiquetado por el RC en cursiva.

2000; Schmid, 2000), *nombres señalizadores* (Flowerdew, 2003, 2009; Flowerdew y Forest, 2015), y *etiquetas discursivas* (López Samaniego, 2011)². Independientemente de los matices que distinguen las diferentes categorías, el rasgo en común señalado por todos los autores es la capacidad discursiva de este grupo de nombres de condensar y rotular el contenido de segmentos textuales debido a la inespecificidad en sus significados (por ej., *hipótesis, problema, hecho, contexto, modelo, afirmación, tema, perspectiva*). Al ser elementos léxicos, entonces, se distinguen de los mecanismos de naturaleza pronominal (por ej., los pronombres demostrativos *this* y *that* en inglés), que también pueden condensar información pero carecen de valor semántico para categorizarla conceptualmente.

Los resultados arrojados en diferentes estudios han permitido concluir que, en los distintos corpus analizados, los nombres rotuladores tienden a ser muy frecuentes en los textos escritos (Benítez Castro, 2013; Flowerdew y Forest, 2015; Francis, 1986, 1994; López Samaniego, 2011), particularmente en los géneros académicos y científicos (Aktas y Cortés, 2008; Benítez Castro y Thompson, 2015; Flowerdew, 2002, 2003, 2009, 2015; Flowerdew y Forest, 2015; Flowerdew y Mahlberg, 2009; Gray y Cortés, 2011; Hinkel, 2004; Ivanic, 1991; Jiang y Hyland, 2016, 2021), con una notable frecuencia mayor en los artículos de investigación (Aktas y Cortés, 2008; Flowerdew y Forest, 2015; Muñoz, 2016, 2021; Muñoz y Ciapuscio, 2019).

Si bien las propiedades de condensación y rotulación de este grupo de nombres se señalan en la literatura (Flowerdew, 2003, 2009, 2015; Flowerdew y Forest, 2015; Francis, 1986; Hunston y Francis, 2000; Ivanic, 1991; López Samaniego, 2011; Schmid, 2000), en los estudios o trabajos monográficos, su capacidad cohesiva y conectiva como nexos extraoracionales suele permanecer en un plano secundario, exceptuando algunas contribuciones que se centran en los nombres que encapsulan segmentos del texto fuera de los límites de la oración (Francis, 1986; Halliday y Hasan, 1976). En otros términos, la mayoría de los especialistas proporcionan conceptualizaciones que abarcan distintas funciones y usos de los nombres rotuladores, pero pocos se centran exclusivamente en la función cohesiva que se crea en los nexos extraoracionales. La escasa atención a la función cohesiva y conectiva (enlaces extraoracionales) de los nombres rotulares es llamativa, dado que, tal lo argumentado por Flowerdew y Forest (2015), constituyen un fenómeno fundamentalmente discursivo, pues tienden a ocurrir frecuentemente como enlaces que vinculan partes del texto fuera de los límites de la oración.

En este estudio, avanzamos en la sistematización de los nombres rotuladores tomando como categoría de análisis los rótulos cohesivos, y argumentamos que la capacidad cohesiva de los nombres rotuladores es posible no sólo por sus rasgos semánticos sino también por la presencia de elementos en posición pre y posnominal, como deícticos y modificadores, que constituyen elementos centrales tanto para que se cumpla la condición de unicidad entre los nombres y los fragmentos que sintetizan y rotulan, como para añadir significados retóricos que maximizan la intervención de los escritores mediante expresiones metadiscursivas y valorativas.

Por todo lo expuesto hasta aquí, considerando que la comunicación de la ciencia y la tecnología, mediada por el discurso especializado, es uno de los rasgos más importantes en el quehacer científico, y que la función cohesiva de los nombres rotuladores como enlaces extraoracionales ha sido escasamente abordada, especialmente como elementos enmarcados en sintagmas nominales, nos proponemos, tal lo sugerido por Flowerdew y Forest (2015), realizar un estudio lingüístico descriptivo en dos géneros y tres disciplinas: el artículo de semi-divulgación de química, y el artículo de investigación en lingüística aplicada y en agronomía. Los objetivos de este trabajo son:

² Excepto "etiquetas discursivas", el resto de las denominaciones son traducciones propias de las autoras.

1. Analizar los rótulos cohesivos en el discurso científico de las ciencias naturales, ciencias sociales y disciplinas tecnológicas.
2. Identificar la frecuencia de uso de los rótulos cohesivos en artículos de semi-divulgación de química, artículos de investigación de lingüística aplicada y artículos de investigación de agronomía.
3. Identificar la variedad de nombres que funcionan como núcleo nominal de los rótulos cohesivos.
4. Identificar tendencias de uso de los rótulos cohesivos en el discurso científico de las tres disciplinas analizadas.

2. Materiales y métodos

Para este estudio descriptivo, se analizó evidencia lingüística recogida de tres corpus especializados en el discurso científico en inglés: un corpus de artículos de semi-divulgación de química construido específicamente para este estudio (*Corpus of English Semi-popularization Articles in Chemistry*) (CESPAC) (Roccia, 2023), un corpus de artículos de investigación de lingüística aplicada extraído del corpus *Published Research Articles Corpus* (PRAC) (Cortés, 2007) ya disponible para fines investigativos, y un corpus de artículos de investigación de agronomía construido ad hoc para este estudio (*Corpus of English Research Articles in Agriculture*) (CERAA) (Muñoz, 2016). De este modo, los tres corpus representan una disciplina de las ciencias naturales, una de las ciencias sociales y una tecnológica, respectivamente. Con el objetivo de garantizar un alto nivel de representatividad, los corpus CESPAC y CERAA fueron diseñados y construidos conforme a los principios metodológicos de la lingüística de corpus (Biber, 2008; Biber, Conrad y Reppen, 1998; Egbert, Douglas y Gray, 2022; Hunston, 2002; Meyer, 2004; Pearson, 1998; Sinclair, 1991, 2005). Se consideraron los siguientes parámetros: tamaño de los corpus (número de palabras), disponibilidad de textos en formato electrónico, período de publicación, variedad de escritores y uso de textos auténticos y completos.

Para observar el uso de rótulos cohesivos en los artículos de semi-divulgación, se relevó la totalidad del corpus construido. Para estudiar el uso de RRCC en artículos de investigación de las ciencias sociales, se exploraron 20 artículos de investigación de lingüística aplicada extraídos del corpus PRAC (Cortés, 2007). Por último, para examinar los rótulos cohesivos en artículos de investigación de disciplinas tecnológicas, se relevaron 41 artículos del corpus CERAA. La decisión metodológica de delimitar aún más el número de artículos analizados en los corpus PRAC y CERAA se debió a la naturaleza cohesiva y funcional de los RRCC, cuya identificación requiere de análisis manual, sin la asistencia de software de procesamiento automático. La Tabla 1 presenta información detallada sobre cada corpus relevado en este estudio.

Tabla 1. Descripción de los tres corpus relevados

| Parámetros | CESPAC | PRAC | CERAA |
|-----------------------------|------------------------------|---|---|
| Género | Artículo de semi-divulgación | Artículo de investigación | Artículo de investigación |
| Registro | Científico | Científico | Científico |
| Lengua | Inglés | Inglés | Inglés |
| Disciplina | Química | Lingüística Aplicada | Agronomía |
| Número de textos analizados | 18 | 20 | 41 |
| Tamaño del corpus | 18.538 palabras | 121.316 palabras | 228.724 palabras |
| Revista | Nature | Applied Linguistics English for Specific Purposes Journal of English for Academic Purposes Language Learning | Field Crops Research Applied Soil Ecology Agricultural systems Plant and soil |
| Período de publicación | 2017 | 2013 – 2019 | 2011 |

Fuente: elaboración propia

Como se mencionó previamente, la categoría de análisis de este estudio son los rótulos cohesivos: sintagmas nominales cuyo núcleo es un nombre rotulador que sintetiza, encapsula y etiqueta segmentos textuales de diferente extensión, contribuyendo a la cohesión a través de vínculos extraoracionales (Muñoz, 2016). Tal como mencionamos anteriormente, es importante señalar que, como se trata de una categoría cohesiva funcional que requiere un análisis del cotexto, el relevamiento de los textos y la identificación de los RRCC se realizó de manera manual, es decir, sin el uso de software de procesamiento automático.

Con respecto a la primera característica fundamental de los RRCC, que tomamos como primer criterio de identificación, estos recursos sintetizan y encapsulan segmentos textuales de diferentes extensiones, mayores a una palabra, secuencia de palabras o sintagma nominal (Muñoz, 2016). Por lo tanto, los segmentos textuales encapsulados por los RRCC fueron sintagmas nominales complejos, una o más cláusulas, una o más oraciones o párrafos, tal lo definido por Muñoz (2016). Definimos los sintagmas nominales complejos como sintagmas que contienen estructura predicativa que expresa el mismo tipo de significado que una predicación, como ha sido considerado en estudios previos (López Samaniego, 2011, 2013, 2015). Los siguientes son ejemplos de segmentos textuales encapsulados por RRCC, que corresponden a un sintagma nominal complejo (ejemplo 3), una oración (ejemplo 4) y a una secuencia de oraciones (ejemplo 5):

- (3) *The inclusion of Step 1 (Announcing present research) in the majority of the Introductions analysed, mainly through explicit statements that describe research or*

the purpose of the study, shows that, because of its highly informative function, it constitutes an obligatory step in the disciplines and languages under study. By employing **this strategy**, scholars show that they are acquainted with the obligatory structural elements of the (sub)genre, thus demonstrating that they are qualified members of the discourse community. [PRAC1]

(4) *If few fields benefit from VRT, then the payoff from implementing VRT would also decline as the area the technology is applied to will affect the economic imperative to adopt the technology (Robertson et al., 2010, 2011).* We explore **this issue** using an economic model to evaluate the payoff of VRT on every cropped field in a farm. [CERAA1]

(5) *Although the recent declines in mercury emissions to the atmosphere from human activities are encouraging, they are dwarfed by the two- to threefold decreases in releases of particulate-bound trace elements such as arsenic and chromium between the early 1980s and mid-1990s. The technologies used to remove these elements from the exhausts of smelters and coal-fired power stations are much less efficient at removing mercury. Atmospheric lead emissions over the North Atlantic declined by a factor of five over the same interval, largely because of the elimination of leaded petrol.* Seen in **this context**, anthropogenic mercury emissions to the atmosphere are still cause for concern — especially because bacteria in oxygen-free sediments in lakes and wetlands convert inorganic mercury into methylmercury, a fat-soluble, organic neurotoxin that becomes concentrated in the food chain. [CESPAC1]

En cuanto al segundo criterio de identificación, consideramos otro rasgo distintivo de los RRCC: sintagmas nominales que encapsulan y etiquetan segmentos textuales que trascienden los límites de la oración en la que aparecen (Muñoz, 2016). En este estudio, al igual que en otros trabajos en el área (Álvarez de Mon y Rego, 1999; Halliday y Hasan, 1976; Sinclair, 2004; Winter, 1992), consideramos la oración como una unidad ortográfica que comienza con una letra mayúscula y termina en un punto (.), signo de interrogación (?), signo de exclamación (!), dos puntos (:) punto y coma (;). Siguiendo este criterio, se excluyeron casos de sintagmas nominales cuyo núcleo se definía dentro del mismo sintagma nominal o dentro de la misma oración y se consideraron, tal lo expuesto anteriormente, instancias en las cuales el RC estaba anclado a segmentos textuales fuera de los límites oracionales, como se observa en el ejemplo 6.

(6) A more recent vocabulary breadth knowledge test used by Nation and Gu (2007) adopts **a multiple-choice format**; *it presents each target word in a short sentence along with four meaning statements and asks test takers to pick the meaning statement that matches the target word.* [PRAC2]

Respecto del tercer criterio de identificación, tomamos otro rasgo prototípico de los RRCC: funcionan como etiquetas que expresan la intención valorativa o metadiscursiva del escritor (Muñoz, 2016). En otras palabras, la selección del nombre que funciona como núcleo del rótulo cohesivo constituye un recurso fundamental para precisar los significados que el escritor busca comunicar. Por lo tanto, los RRCC no sólo condensan segmentos textuales sino que también categorizan conceptualmente la información que estos contienen. Esto implica que existe una relación semántico-pragmática entre el RC y el fragmento textual con el cual establece el vínculo cohesivo. Este criterio excluye otros vínculos cohesivos presentes en un texto, como la repetición exacta de una palabra, así como también otros mecanismos de reiteración, incluidos sinónimos, hiperónimos e hipónimos. En los ejemplos 7 y 8 se puede apreciar la valoración de los escritores en términos positivos (*progreso*) y

negativos (*problema*) hacia un fenómeno que se comunica en el segmento textual al cual el RC está anclado.

- (7) Since the discovery of PULs in 1989, **considerable progress** has been made in working out their functions and regulation to gain insight into their impact on human health and how their expression is affected by human nutritional habits (see ref. 8 for a review). *For example, pioneering work on the differential use of polysaccharides called fructans by several symbiotic Bacteroides species in the human gut showed that the bacteria rely on enzymes that cleave specific glycosidic linkages, and that these enzymes are instrumental in defining the nutritional preferences of the bacteria for polysaccharides.* [CESPAC2]
- (8) *However, the labeling of sparingly soluble P sources by neutron irradiation is relatively costly and can sometimes lead to the labeling of accompanied cations (Armstrong et al. 1993). A ³²P dilution technique which involves labeling the bio-available soil P instead of P6 sources overcomes this problem* (Zapata and Axmann 1995). [CERAA2]

Una vez identificados manualmente los rótulos cohesivos, siguiendo los criterios mencionados, se procedió a contabilizar el número total de casos para determinar la frecuencia de uso de este recurso en cada uno de los tres corpus: artículos de semi-divulgación de química, artículos de investigación de lingüística aplicada y artículos de investigación de agronomía. Luego de obtener información sobre frecuencias y proporciones acerca de los casos de RRCC identificados, se observaron los distintos tipos de nombres (sin repeticiones) que funcionan como núcleo de los RRCC, a fin de determinar la variación de nombres que tienen la propiedad de encapsular y rotular proposiciones en el discurso científico. Finalmente, se identificaron tendencias de uso de los rótulos cohesivos en el lenguaje de la ciencia en las tres disciplinas.

3. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos a partir del análisis cuantitativo de los tres corpus confirman la presencia de rótulos cohesivos en los artículos de semi-divulgación de química, artículos de investigación de lingüística aplicada y artículos de investigación de agronomía. Este hallazgo es muy relevante ya que constituye una clara evidencia de su uso frecuente como recurso retórico en el discurso de la ciencia en inglés. Asimismo, resulta importante resaltar que esta evidencia confirma los resultados obtenidos en otros estudios que observaron una alta frecuencia en el uso de nombres rotuladores en géneros académicos y científicos, tanto como núcleo nominal de los rótulos cohesivos (Fuenzalida Caspar, 2023; Muñoz, 2016, 2021; Muñoz y Ciapuscio, 2019; Roccia, 2023) como encapsuladores y etiquetas discursivas (Aktas y Cortés, 2008; Benítez Castro y Thompson, 2015; Flowerdew, 2003, 2009, 2015; Flowerdew y Forest, 2015; Flowerdew y Mahlberg, 2009; Gray y Cortés, 2011; Hinkel, 2004; Ivanic, 1991; Jiang y Hyland, 2016, 2021). Por otra parte, los resultados obtenidos también confirman una amplia variedad de nombres que pueden funcionar como nombres rotuladores en los RRCC identificados.

3.1. Frecuencia de los rótulos cohesivos

Identificamos una alta frecuencia de RRCC en los tres corpus, con un total de 128 casos en los artículos de semi-divulgación de química, 447 en los artículos de investigación de lingüística aplicada y 332 en los artículos de investigación de agronomía. Como se puede apreciar en la Tabla 2, no es posible comparar estadísticamente los recuentos de casos

(números absolutos) en los dos géneros y en las tres disciplinas debido a diferencias en el diseño y tamaño de los corpus. Sin embargo, es interesante notar la interpretación que se puede realizar a partir de la comparación entre los recuentos absolutos y los datos reflejados en los porcentajes que muestran la relación entre el número de casos (RRCC) y el número de palabras de cada corpus. Como se observa en la Tabla 2, los porcentajes sugieren una notable mayor frecuencia de RRCC en el discurso científico de química. Además de las diferencias advertidas con respecto a las tendencias de uso de los RRCC entre las disciplinas, es posible observar un mayor predominio de RRCC en los artículos de semi-divulgación en comparación con los artículos de investigación.

Tabla 2. Frecuencia de rótulos cohesivos en los tres corpus

| <i>Parámetros</i> | <i>Artículos de semi-divulgación de química</i> | <i>Artículos de investigación de lingüística aplicada</i> | <i>Artículos de investigación de agronomía</i> |
|----------------------------------|---|---|--|
| <i>Recuentos absolutos</i> | 128 | 447 | 332 |
| <i>N° de palabras analizadas</i> | 18.530 | 121.316 | 228.724 |
| <i>%</i> | 0,69% | 0,37% | 0,14% |

Fuente: elaboración propia

Los resultados dan cuenta de diferencias en el uso de los RRCC en los distintos géneros explorados. Evidentemente, predominan en los artículos de semi-divulgación en comparación con los artículos de investigación. Esta tendencia podría interpretarse particularmente en relación con el propósito comunicativo y la audiencia del artículo de semi-divulgación: presentar los últimos hallazgos científicos y tecnológicos a lectores semi-legos, cuyo conocimiento y experticia en un área específica no son tan especializados como el de un experto ni tan limitado o nulo como el del público general (Ciapuscio, 2003). Por lo tanto, se podría sugerir que los RRCC permiten a los escritores guiar el proceso de lectura que realizan los lectores semi-legos, cuyo nivel de conocimiento disciplinar no es tan elevado como el de los lectores de los artículos de investigación. Por otra parte, sería posible, de manera muy incipiente, realizar una interpretación somera en cuanto al uso de los RRCC en las tres disciplinas exploradas en este estudio. Es posible observar que los RRCC identificados en los tres corpus prevalecen, preferentemente, en las ciencias naturales, se usan de manera moderada en las ciencias sociales y se observan en menor medida en las disciplinas tecnológicas. No obstante, cabe señalar que esta interpretación es una generalización preliminar, pues sería necesario realizar comparaciones sistemáticas en futuros estudios que den cuenta del uso de RRCC en un determinado género en distintas disciplinas.

En este sentido, entonces, la presencia del escritor de los artículos de semi-divulgación como intermediario entre los escritores de los artículos de investigación y los lectores semi-legos se hace evidente en el uso de rótulos cohesivos como estrategia retórica. Los RRCC, por lo tanto, se emplean, en conjunto con otros recursos, para reconstruir el conocimiento científico originalmente publicado en artículos de investigación en un nuevo género, el artículo de semi-divulgación. Esta reconfiguración discursiva de la información científica y tecnológica le permite al escritor intervenir en la organización textual y, de este modo, facilitar el proceso de lectura e interpretación de información altamente compleja y especializada característica del discurso científico. Asimismo, la presencia de RRCC refleja la intención persuasiva de los escritores para convencer a la audiencia sobre la relevancia y

el impacto de los nuevos hallazgos científicos y desarrollos tecnológicos a partir de la valoración de las proposiciones que dan progresión al texto. Ambas funciones retóricas, la organización y la valoración textual, se ilustran en los ejemplos 9 y 10:

(9) *In fungal ergothioneine producers, such as Neurospora crassa, the enzyme Egt1 then catalyses the oxidation of hercynine and the amino acid cysteine, and combines them to form a sulfoxide intermediate (Fig. 1b); the cysteine is the source of the sulfur atom that ends up in ergothioneine. A similar oxidative process is catalysed by the enzymes EgtB and EgtC in bacteria such as Mycobacterium smegmatis, with the peptide γ-glutamylcysteine serving as the sulfur donor. [CESPAC3]*

(10) *The production of fatty acids also comes with selectivity problems. Most fatty acids are prepared on industrial scales by breaking down animal- and plant-derived lipids using water. This allows fatty acids to be used as a renewable feedstock chemical (a raw material that can be used in bulk for industrial processes), but the compounds are mainly isolated as complex mixtures of fatty acids of varying chain lengths. Separation by fractional distillation and further chemical modification are subsequently required to generate the pure, non-natural fatty acids typically required for the production of fine chemicals, such as pharmaceutical ingredients or detergents. [CESPAC4]*

Tal como se advierte en el ejemplo 9, el RC *a similar oxidative process* permite enlazar dos fragmentos textuales simultáneamente: uno que precede y otro que se ubica posteriormente al RC (ambos en cursiva). De este modo, se observa cómo el RC permite organizar el texto estableciendo una transición entre dos segmentos. Por otra parte, en el ejemplo 10, se observa que la presencia del nombre *problems* (núcleo del RC) añade una carga valorativa a partir de la cual el escritor puede posicionarse con respecto a la información contenida en el fragmento textual encapsulado (en cursiva). Es decir, el escritor designa de manera negativa y presenta como “problemas” la información que se desarrolla a continuación del RC (en cursiva).

Si bien los resultados no son comparables cuantitativamente, e independientemente de las tendencias que sugieren una mayor concentración de RRCC en los artículos de semi-divulgación, los hallazgos demuestran que los escritores de ambos géneros en las tres disciplinas recurren a los RRCC como recurso retórico para enlazar segmentos de texto de distinta longitud, encapsulándolos de manera retórica para contribuir al flujo de la información y construir el discurso de la ciencia, como se observa en los ejemplos 11 y 12:

(11) *To illustrate consider the example of a crop rotation in Fig. 1, to sow a maize crop and move from the Fallow 0 node to the Maize node in Fig. 1, the following rules need to be met: the date must be between September 15th and October 15th; the combined stored water in the soil and unallocated water in the farm storage must be greater than 4 ML for each hectare of the field to be sown; the existing area sown to summer grain (maize or sorghum) should be less than 50% of the total farm area; days elapsed since the last harvest event must be greater than 14 days; and machinery must be available to sow the proposed area. [CERAA3]*

(12) *Though it is an established strategy in genre analysis to solicit advice from disciplinary informants on the disciplinary conventions as well as RA content, some discourse analysts believe that, ideally, they should understand everything and at a deep level. For researchers who hold this view, the symbolic language that dominates mathematical discourse may add to its intimidating nature. The result is*

that applied linguists with a background in mathematics might show interest in the topic. [PRAC3]

3.2. Nombres que funcionan como núcleo de los rótulos cohesivos

Los resultados obtenidos a partir del análisis del núcleo de los RRCC dan cuenta de una gran variedad de nombres rotuladores que los escritores emplean para rotular y conceptualizar los segmentos textuales encapsulados (Tabla 3). Algunos de los nombres más recurrentes en nuestros datos son *process*, *problem*, *analysis*, *approach*, *finding*, *observation*, *question*, *result*, *study*, *example*, *section*, *pattern*, *difference* y *reason*. Como se observa en la Tabla 3, la relación tipo/caso (variedad de nombres en relación con el número total de RRCC) revela una gran diversidad de nombres que funcionan como núcleo de los rótulos cohesivos. En los artículos de semi-divulgación, esta proporción es de 55%, mientras que en los artículos de investigación la relación es entre el 32% y 35%. Las diferencias advertidas en los porcentajes indican que en los artículos de semi-divulgación de química se identifica una evidente mayor variedad de nombres que funcionan como núcleo de los RRCC, en oposición a la variación en los tipos de nombres observada en los artículos de investigación de lingüística aplicada y de agronomía. Es posible concluir, entonces, que existe un amplio repertorio de nombres que potencialmente pueden funcionar como núcleo de los RRCC para designar conceptualmente segmentos textuales. Esta extensa variedad maximiza, por lo tanto, las opciones de rotulación de las que los escritores se pueden valer para comunicar significados interpersonales y metadiscursivos en el despliegue de la información textual. Estos resultados son relevantes pues, tal como han señalado otros investigadores (por ej., Flowerdew y Forest, 2015), la elección del nombre representa un recurso clave para expresar con claridad los significados que el interlocutor pretende comunicar.

Tabla 3. Recuento y proporciones de los distintos tipos de nombres que funcionan como núcleo en los rótulos cohesivos

| Parámetros | Artículos de semi-divulgación de química | Artículos de investigación de lingüística aplicada | Artículos de investigación de agronomía |
|---|--|--|---|
| Recuento de nombres rotuladores (tipos) | 70 | 145 | 116 |
| Recuento de RRCC (casos) | 128 | 447 | 332 |
| Relación tipo/caso (nombres/RRCC) | 54,69% | 32,44% | 34,94% |

Fuente: elaboración propia

Como se desprende de la Tabla 3, los hallazgos sugieren que los escritores de los artículos de semi-divulgación de química probablemente emplean una mayor variedad de nombres en la reconfiguración de la información científica originalmente publicada en los artículos de investigación, haciéndola así más accesible para lectores semi-legos. Como expresamos anteriormente, dado que los RRCC son un recurso retórico que permite organizar la información del texto y facilitar su interpretación, la selección del nombre rotulador adquiere enorme relevancia en este contexto ya que se trata del núcleo nominal que designa

conceptualmente el fragmento de texto encapsulado. Por lo tanto, la selección del nombre rotulador supone una decisión estratégica que permite al escritor orientar la lectura de la información favoreciendo una determinada interpretación y promoviendo una mayor comprensión. Así pues, cabe resaltar que se podría explorar esta tendencia en artículos de semi-divulgación en otras disciplinas.

La gran variedad de nombres identificados también ha sido observada por otros autores en géneros científicos y académicos, ya que se trata de un recurso discursivo y cohesivo que les permite a los escritores designar conceptualmente y encapsular información desplegada en segmentos textuales de diferente extensión para darle continuidad al texto (Aktas y Cortés, 2008; Álvarez de Mon y Rego, 1999; Benítez Castro y Thomson, 2015; Dong, Fang y Qiu, 2020; Flowerdew, 2003, 2009, 2015; Flowerdew y Forest, 2015; Flowerdew y Mahlberg, 2009; Jiang y Hyland, 2016, 2017, 2021; Mousavi y Moini, 2014). Más allá de las diferencias observadas entre los géneros y las disciplinas analizadas, nuestros resultados demuestran, por un lado, que existe una gran cantidad de nombres con significado general que pueden potencialmente funcionar como nombres rotuladores en los rótulos cohesivos, y por el otro, que el mismo nombre rotulador puede emplearse como núcleo de una variedad de RRCC para conceptualizar y encapsular fragmentos textuales de diferente extensión. Asimismo, nuestros hallazgos confirman ciertos rasgos prototípicos de los nombres rotuladores identificados asiduamente en la literatura: son de naturaleza general (Flowerdew, 2002, 2003, 2009; Flowerdew y Forest, 2015; Francis, 1986, 1994; Halliday y Hasan, 1976; Hinkel, 2004; Hunston y Francis, 2000; Ivanic, 1991; López Samaniego, 2011, 2013, 2015; Mahlberg, 2005; Schmid, 2000; Winter, 1992) e inespecífica (Schmid, 2000). Estas características hacen que estos nombres sean tan recurrentes en distintos géneros, particularmente en géneros académicos, ya que anclan su significado al texto, permitiéndole a los escritores indicarle al lector cómo se debe interpretar el discurso circundante (Flowerdew y Forest, 2015).

Algunos de los nombres más recurrentes identificados en los tres corpus incluyen: *analysis, approach, condition, difference, reason, factor, finding, issue, observation, problem, process, question* y *study*, entre otros, que también han sido observados en géneros académicos y científicos en otras disciplinas (Aktas y Cortés, 2008; Flowerdew, 2003; Flowerdew y Forest, 2015; Jiang y Hyland, 2017; Moreno, 2004; Muñoz, 2016; Muñoz y Ciapusio, 2019; Oh, 2014). Los hallazgos sugieren la presencia de ciertos nombres que los autores utilizan para enlazar segmentos textuales y contribuir al flujo de la información en la comunicación de la ciencia.

Asimismo, como se ha señalado en otros estudios (Fuenzalida Caspar, 2023; López-Samaniego, 2011; Muñoz, 2016; Roccia, 2023), cabe resaltar que los escritores usan los nombres rotuladores como recursos discursivos para organizar la información del texto (al condensar fragmentos textuales), comunicar actitudes y valoraciones, e indicarle al lector cómo debe interpretar los segmentos de texto encapsulados (al etiquetar fragmentos textuales). Como etiquetas conceptuales, comunican significados textuales o metadiscursivos (por ej., *explanation, paragraph, proposition, proposal, questions, sections*), y significados interpersonales, ya sea para señalar evaluación positiva o negativa (por ej., *advantage, benefits, challenge, difficulty, problem, limitations*) o para marcar graduación epistémica (por ej., *possibility, tendency, trend, uncertainties*). El ejemplo 13 ilustra la doble función retórica de los nombres rotuladores de encapsular y etiquetar conceptualmente la información textual:

- (13) *In addition, although a previous study showed that performance due to implicit feedback was not related to LAA (Sheen 2007), another study (Trofimovich et al. 2007) showed that LAA and performance were related. The finding of this study showing no relationship between LAA and performance after recasts is in line with Sheen's (2007) findings, but differs from Trofimovich et al.'s findings. A possible*

reason for **this discrepancy** can be the noticing measure used in Trofimovich et al. [PRAC4]

En este ejemplo, el nombre rotulador *discrepancy*, que funciona como núcleo del rótulo cohesivo *this discrepancy*, orienta la interpretación de la información contenida en el segmento textual encapsulado (en cursiva) como una *discrepancia* o *disensión*. A modo de contraste, el escritor podría haber usado otro nombre, con significados posiblemente más neutros, como *results* o *findings*, para rotular el segmento encapsulado. De esta manera, la elección del nombre rotulador implica una decisión retórica por parte del escritor, pues supone el uso de una expresión metadiscursiva (por ej., *comment*, *conclusions*, *examples*, *information*), valorativa y actitudinal (por ej., *challenge*, *constraint*, *dilemma*, *progress*) o epistémica (por ej., *assumption*, *evidence*, *prospect*, *trend*) para etiquetar conceptualmente la información.

4. Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue analizar los rótulos cohesivos en el discurso científico de las ciencias naturales, ciencias sociales y disciplinas tecnológicas. Nos ocupamos particularmente de la frecuencia de uso de los RRCC en los tres corpus relevados y de la variedad de nombres que funcionan como núcleo nominal de los RRCC. Realizamos un estudio lingüístico descriptivo en dos géneros y tres disciplinas: el artículo de semi-divulgación de química, el artículo de investigación en lingüística aplicada y el artículo de investigación en agronomía.

Los resultados indican tendencias interesantes sobre el uso de rótulos cohesivos como recurso discursivo para la textualización de los dos géneros explorados. Nos interesa señalar, en primer lugar, la frecuencia de RRCC identificados en los tres corpus, con mayor concentración de casos en los artículos de semi-divulgación de química. No obstante, independientemente de las diferencias advertidas en los géneros, es preciso destacar que los RRCC son empleados, en efecto, en el discurso científico de las tres disciplinas analizadas, lo que sugiere que posiblemente constituyan un recurso retórico productivo en disciplinas de las ciencias naturales, de las ciencias sociales y las tecnológicas. Sería necesario continuar con esta línea de investigación para explorar artículos de semi-divulgación y artículos de investigación de otros campos disciplinares representativos de las tres áreas de conocimiento y, de este modo, ampliar la evidencia lingüística y dilucidar si se mantienen las mismas tendencias observadas en este estudio. Asimismo, futuras investigaciones podrían replicar nuestro trabajo compilando corpus de mayor tamaño y más recientes, a fin de aportar más evidencia lingüística sobre el uso de RRCC en el discurso científico.

Por otra parte, es importante notar la gran variedad de nombres que hemos identificado en su función de núcleo nominal de los rótulos cohesivos. Si bien observamos mayor cantidad de diferentes tipos de nombres en los artículos de semi-divulgación de química, con una acentuada diferencia respecto de los artículos de investigación en lingüística aplicada y en agronomía, nos interesa subrayar que, en conjunto, la diversidad de nombres identificados en los tres corpus demuestra que los escritores de ambos géneros disponen de un amplio inventario de nombres que pueden emplearse retóricamente para etiquetar segmentos textuales. La variedad de nombres supone, por lo tanto, un abanico de opciones para comunicar distintos tipos de significados, ya sea metadiscursivos, valorativos y actitudinales, o epistémicos, tal como indican los resultados obtenidos en el presente estudio. Sería importante continuar indagando sobre los tipos de nombres que funcionan como núcleo de los rótulos cohesivos en el discurso científico de otras disciplinas tanto en los mismos géneros analizados en nuestro estudio como en otros géneros científicos y académicos.

Nuestros hallazgos demuestran el valor instrumental de los RRCC como estrategia retórica en el discurso científico, dado que funcionan no sólo como encapsuladores textuales sino también como etiquetas conceptuales. Es decir, realizan al mismo tiempo dos funciones de mayor relevancia discursiva: sintetizan y condensan el contenido de fragmentos y los identifican y categorizan conceptualmente de una determinada manera. Dicha conceptualización, como hemos demostrado, supone una importante estrategia retórica para apoyar el propósito comunicativo de los escritores, pues los RRCC pueden usarse como expresiones metadiscursivas que permiten organizar los textos, como recursos de evaluación que indican valoración positiva y negativa, y como marcas epistémicas que señalan grados de certeza. A las propiedades de encapsulación y rotulación de los RRCC se añade su condición discursiva para funcionar como nexos conectivos que enlazan segmentos textuales extraoracionales, un procedimiento muy valioso para el despliegue de la información.

Evidentemente, a pesar de las diferencias entre los géneros y las disciplinas exploradas en este estudio, es posible concluir que los rótulos cohesivos se usan retóricamente tanto en los artículos de semi-divulgación como en los artículos de investigación analizados. Este hallazgo demuestra el valor que adquieren los distintos recursos retóricos en el discurso científico, caracterizado por ser altamente argumentativo en la gran mayoría de los géneros que comunican ciencia y tecnología. Desde esta perspectiva, los RRCC apoyan el propósito persuasivo para lograr el objetivo comunicativo de los dos géneros analizados: convalidar y construir conocimiento científico y tecnológico en el artículo de investigación, y promover el conocimiento y su aplicación en el artículo de semi-divulgación. Estos propósitos, sin duda, hacen posible alcanzar el fin en común de ambos géneros: comunicar los resultados de investigaciones científicas, y contribuir al avance de la ciencia y la tecnología.

Referencias bibliográficas

- Aktas, R. y Cortés, V. (2008). "Shell nouns as cohesive devices in published and ESL student writing". *Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 3-14.
- Álvarez de Mon y Rego, I. (1999). *La cohesión del texto científico-técnico. Un estudio contrastivo inglés-español* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid.
- Baker, P. y Ellece, S. (2011). *Key terms in discourse analysis*. Londres: Continuum.
- Bassols, M. y Torrent, A. M. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Benítez Castro, M. A. (2013). *Formal, syntactic, semantic and textual features of English shell nouns* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Granada, Granada.
- Benítez Castro, M. A. y Thompson, P. (2015). "Shell-nounhood in academic discourse. A critical state-of-the art review". *International Journal of Corpus Linguistics*, 20(3), 378-404.
- Bhatia, V., Flowerdew, J. y Jones, R. H. (Eds.) (2008). *Advances in discourse studies*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Biber, D. (2008). Representativeness in corpus design. En T. Fontenelle (Ed.), *Practical lexicography. A reader* (63-87). Oxford: Oxford University Press.
- Biber, D., Conrad, S., y Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics. Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

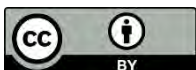
- Ciapuscio, G. (2003). "Formulation and reformulation procedures in verbal interactions between experts and (semi-) laypersons". *Discourse Studies*, 5(2), 207-233. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/1461445603005002004>
- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). "Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados". En J. García Palacios, y M. T. Fuentes (Eds.). *Entre la terminología, el texto y la traducción* (37-73). Salamanca: Almar.
- Cortés, V. (2007). "Genre and corpora in the English for academic writing class". *ORTESOL Journal*, 25, 9-16.
- Coulthard, M. (1977). *An introduction to discourse analysis*. Essex: Longman.
- Dong, M., Fang, A. C. y Qiu, X. (2020). "Shell nouns as grammatical metaphor in knowledge construal: Variation across science and engineering discourse". *Lingua*, 248, 1-25. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2020.102946>
- Egbert, J., Douglas, B. y Gray, B. (2022). *Designing and evaluating language corpora*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, G. (1997). "Teacher education and LSP: The role of specialized knowledge". En R. Howard y G. Brown (Eds.), *Teacher education for languages for specific purposes* (80-88). Clevedon: Multilingual Matters.
- Flowerdew, J. (2002). "A pedagogic grammar of signalling nouns in discourse". *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 44, 141-155.
- Flowerdew, J. (2003). "Signalling nouns in discourse". *English for Specific Purposes*, 22(4), 329-346.
- Flowerdew, J. (2009). "Use of signalling nouns in a learner corpus". En J. Flowerdew, y M. Mahlberg (Eds.), *Lexical cohesion and corpus linguistics* (85-102). Amsterdam: John Benjamins.
- Flowerdew, J. (2013). *Discourse in English language education*. Nueva York: Routledge.
- Flowerdew, J. (2015). "Revisiting metadiscourse: conceptual and methodological issues concerning signalling nouns". *Ibérica*, 29, 15-34.
- Flowerdew, J. y Forest, R. W. (2015). *Signalling nouns in English. A corpus-based discourse approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. y Mahlberg, M. (Eds.) (2009). *Lexical cohesion and corpus linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Francis, G. (1986). *Anaphoric nouns. Discourse analysis monograph no. 11*. Birmingham: English Language Research.
- Francis, G. (1994). "Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion". En M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (179-190). Londres: Routledge.
- Fuenzalida Caspar, G. L. (2023). *Rótulos cohesivos en las secciones del artículo de investigación con estructura IMRD en lingüística aplicada*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Gallardo, S. (1998). "Estrategias y procedimientos de reformulación en textos de Divulgación Científica". *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, 1, 67-79.
- Gee, J. P. (2011a). *An introduction to discourse analysis. Theory and method*. Nueva York: Routledge.
- Gee, J. P. (2011b). *How to do discourse analysis. A toolkit*. Londres: Routledge.
- Gee, J. P. y Handford, M. (Eds.) (2012). *The Routledge handbook of discourse analysis*. Nueva York: Routledge.

- Gray, B. y Cortés, V. (2011). "Perception vs. evidence: An analysis of this and these in academic prose". *English for Specific Purposes*, 30(1), 31-43.
- Gross, A., Harmon, J., y Reidy, M. (2002). *Communicating science: the scientific article from the 17th century to the present*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Hinkel, E. (2004). *Teaching academic ESL writing. Practical techniques in vocabulary and grammar*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hoey, M. (2001). *Textual Interaction. An introduction to written discourse analysis*. Londres: Routledge.
- Hunston, S. (2002). *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunston, S., y Francis, G. (2000). *Pattern grammar. A corpus-driven approach to the lexical grammar of English*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Essex: Pearson Education.
- Hyland, K. y Paltridge, B. (Eds.) (2011). *The Continuum companion to discourse analysis*. Londres: Continuum.
- Ivanic, R. (1991). "Nouns in search of a context: a study of nouns with both open- and closed-system characteristics". *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 29(2), 93-114.
- Jiang, K. F. y Hyland, K. (2016). "Nouns and academic interactions: A neglected feature of metadiscourse". *Applied Linguistics*, 1-25.
- Jiang, K. F. y Hyland, K. (2017). "Metadiscursive nouns: Interaction and cohesion in abstract moves". *English for Specific Purposes*, 46, 1-14.
- Jiang, K. F. y Hyland, K. (2021). "'The goal of this analysis . . .': Changing patterns of metadiscursive nouns in disciplinary writing". *Lingua*, 252, 103017.
- Klimovsky, G. (2001). *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología* (5ta ed.). Buenos Aires: AZ Editora.
- López Samaniego, A. (2011). *La categorización de entidades del discurso en la escritura profesional. Las etiquetas discursivas como mecanismo de cohesión léxica* (Tesis doctoral no publicada). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- López Samaniego, A. (2013). "Las etiquetas discursivas: del mantenimiento a la construcción del referente". *ELUA*, 27, 167-197.
- López Samaniego, A. (2015). "Etiquetas discursivas, hiperónimos y encapsuladores: una propuesta de clasificación de las relaciones de cohesión referencial". *Revista de Filología Hispánica*, 31(2), 435-462.
- Mahlberg, M. (2005). *English general nouns. A corpus theoretical approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Meyer, C. (2004). *English Corpus Linguistics. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moreno, A. I. (2004). "Retrospective labelling in premise-conclusion metatext: an English-Spanish contrastive study of research articles on business and economics". *Journal of English for Academic Purposes*, 3(4), 321-339.
- Mousavi, A., y Moini, M. R. (2014). "A Corpus Study of Shell Nouns in Published Research Articles of Education". *Social and Behavioral Sciences*, 98, 1282-1289. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.544>

- Muñoz, V. L. (2016). Los rótulos cohesivos en el artículo de investigación de las ciencias agrarias: un estudio contrastivo inglés-español (Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina). <http://hdl.handle.net/11086/5607>
- Muñoz, V. L. (2021). "Los rótulos cohesivos como recursos retóricos en artículos de investigación de las ciencias agrarias en inglés y español". *RASAL*, 2, 47-66.
- Muñoz, V. L., y Ciapuscio, G. E. (2019). "Los nombres rotuladores: Un estudio de los rótulos cohesivos en artículos de investigación en inglés y español". *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 688-714.
- Oh, S-Y. (2014). "Use of signaling nouns in published and Korean student academic writing in applied linguistics". *English Teaching*, 69(1), 147-172.
- Padilla de Zerdan, C., Douglas, S., y López, E. (2007). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Padilla de Zerdan, C., Douglas, S., y López, E. (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba: Comunicarte.
- Paul, D. (2004). Spreading chaos. The role of popularizations in the diffusion of scientific ideas. *Written Communication*, 21(1), 32-68.
- Pearson, J. (1998). *Terms in context*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Roccia, V. (2023). El uso de rótulos cohesivos en artículos de semi-divulgación de química publicados en la revista *Nature*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- Schiffrin, D., Tannen, D., y Hamilton, H. E. (Eds.) (2001). *The handbook of discourse analysis*. Malden: Blackwell Publishers.
- Schmid, H. J. (2000). *English abstract nouns as conceptual shells. From corpus to cognition*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press
- Sinclair, J. (2004). *Trust the text. Language, corpus and discourse*. Londres: Routledge.
- Sinclair, J. (2005). "Corpus and Text. Basic principles". En M. Wynne (Ed.), *Developing linguistic corpora: a guide to good practice* (1-16). Oxford: Oxbow Books.
- Sinclair, J. M., y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Londres: Oxford University Press.
- Sinclair, J. M., Hoey, M., y Fox, G. (Eds.) (1993). *Techniques of description. Spoken and written discourse*. London: Routledge.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres. Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waring, H. Z. (2018). *Discourse analysis. The questions discourse analysts ask and how they answer them*. Nueva York: Routledge.
- Weinrich, H. (1995). "Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft". En H. Weinrich, y H. Kretzenbacher (Eds.). *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Widdowson, H. G. (2004). *Text, context, pretext. Critical issues in discourse analysis*. Malden: Blackwell.

Winter, E. O. (1992). "The notion of unspecific vs. specific as one way of analysing the information of a fund-raising letter". En W. Mann y S. A. Thompson (Eds.), *Discourse description: diverse linguistic analyses of a fund-raising text* (131-169). Amsterdam: John Benjamins.

Cita sugerida: Muñoz, V., Fuenzalida Caspar, G. y Roccia, V. (2025). "Los rótulos cohesivos como estrategia retórica en el discurso de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las disciplinas tecnológicas" en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 15, Nº 24, 51-69. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 1 de abril de 2025

Aceptado: 26 de mayo de 2025

(Ser) 'Susanita' como construcción discursiva: un estudio semántico, pragmático y cognitivo de su uso en medios argentinos

(Being) 'Susanita' as a discursive construction: a semantic, pragmatic and cognitive study of its use in Argentine media

Carolina MIRALLAS*

María de los Ángeles CORRADI**

RESUMEN

Los discursos construyen y sostienen modelos mentales que imponen marcos de interpretación sobre temas sociales. A partir del uso del lenguaje, los sujetos discursivos no solo dan cuenta de sus procesos de subjetivización, sino que se configuran a sí mismos en un contexto determinado y construyen y redefinen permanentemente constructos sociales y culturales. Este trabajo propone una descripción semántica, pragmática y cognitiva de las ocurrencias mediáticas del segmento “(ser) Susanita” según su empleo entre hablantes de Argentina. Recurrimos a los postulados de la Lingüística Cognitiva (Langacker, 1987), de la Semántica de los Marcos (Fillmore, 1982), de los Modelos Cognitivos Idealizados (MCI) (Lakoff, 1987), y de la Gramaticalización y Lexicalización (Hopper y Traugott, 1993). Recolectamos un corpus de 27 instancias en medios argentinos, y las analizamos en función de los MCI del personaje Susanita de la tira cómica de Quino. Encontramos que, si bien el personaje concentra una multiplicidad de rasgos que son construidos a partir de su participación en la narrativa de la tira y que son estereotípicos de diversos grupos sociales, el uso del segmento analizado en los medios destaca el valor de la maternidad y la necesidad de las mujeres de tener muchos hijos. Como conclusión, observamos que el uso discurso mediático de “(ser) Susanita” contribuye a reforzar y resignificar representaciones sociales vinculadas con estereotipos de género y modelos ideales de comportamiento.

Palabras clave: personaje de Quino; diminutivo; nombre propio; lexicalización; pragmatización.

ABSTRACT

Discourses construct and sustain mental models that impose interpretive frameworks on social issues. Through language use, discursive subjects not only account for their processes of subjectivization, but also configure themselves in a specific context and

* Prof. de Inglés. Universidad Nacional de Cuyo (UNCu), Mendoza, Argentina. Magíster en Inglés con Orientación en Lingüística Aplicada, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Córdoba, Argentina. Doctora en Lingüística, Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina. Docente de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), San Luis, Argentina. Contacto: caro0910@gmail.com

** Prof. y Lic. en Lengua y Literatura. Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Córdoba, Argentina. Contacto: mdacorradi@hum.unrc.edu.ar

permanently construct and redefine their social and cultural constructs. This paper proposes a semantic, pragmatic and cognitive description of the media occurrences of the segment “(being) Susanita” according to speakers’ use in Argentina. We resort to the postulates of the Cognitive Grammar (cognitive-prototypical approach) (Langacker, 1987), Frame Semantics (Fillmore, 1982), Idealized Cognitive Models (ICM) (Lakoff, 1987), and Grammaticalization and Lexicalization (Hopper and Traugott, 1993), as well as those related to discursive construction (Croft & Cruise, 2004; Goldberg, 1995). We collected 27 instances of the segment under study from Argentine media and analyzed them based on the ICMs of the character Susanita from Quino’s comic strip. We found that while the character concentrates a multiplicity of traits that are constructed from her participation in the narrative of the strip and that are stereotypical of diverse social groups, speakers’ use of “(being) Susanita” in the media highlights the value of motherhood and the need for women to have many children. In conclusion, we observe that media use of “(being) Susanita” contributes to reinforcing and redefining social representations linked to gender stereotypes and ideal models of behavior.

Key words: Quino's character; diminutive; proper noun; lexicalization; pragmaticalization.

Introducción

Las formas en que funciona el lenguaje humano y su uso discursivo en entornos sociales pueden ser abordados desde una gran multiplicidad de perspectivas. En este trabajo, nos posicionamos desde un abordaje del Análisis del Discurso, y recurrimos a los principios de la Gramática Cognitiva para dar cuenta de las formas en que ciertos discursos construyen y sostienen modelos mentales que imponen marcos de interpretación sobre temas sociales.

Abordamos nuestro análisis desde la noción del lenguaje como una construcción de significados que tiene en cuenta las experiencias del mundo (Langacker, 1987). Entonces, el discurso construye realidades sociales y sentidos compartidos, como se verá expuesto en el detalle de la configuración del segmento “ser Susanita”. Asimismo, este marco da cuenta de la construcción de los significados compartidos en el contexto social, de las experiencias de los hablantes y de los conocimientos culturales como contextos de uso, en este caso, del uso mediático y las nociones que diversos hablantes en medios de comunicación argentinos parecen compartir sobre “Susanita”. Detallamos los usos de esta construcción discursiva (Croft & Cruise, 2004; Goldberg, 1995) a partir del análisis de un corpus de instancias del segmento bajo estudio, y mostramos cómo su interpretación semántica y pragmática depende del contexto social, ideológico y cultural, y se construye dinámicamente a partir de discursos completos.

Este trabajo propone una descripción semántico-pragmática de las ocurrencias mediáticas del segmento “ser Susanita” o alguna de sus variantes como “ser (muy/cero/una/re) Susanita” según su empleo en Argentina. Nos circunscribimos a detallar los usos del diminutivo, en combinación con el verbo cópula “ser” o pseudocopulativos que lo acompañan. Aquí detallamos la lexicalización de los segmentos, a partir del cual el nombre *Susanita* del personaje de Quino es usado mediáticamente por diversos actores sociales con un valor calificativo, y se comporta como adjetivo a pesar de tratarse de un sustantivo. Nuestro objetivo es dar cuenta de que la sedimentación semántica de los segmentos “ser Susanita” o “ser muy Susanita” ofrece una variedad de rasgos asociados con un estereotipo de mujer cuyos intereses principales son casarse y tener hijos.

Marco teórico

En esta sección presentamos los supuestos teóricos que guían nuestro trabajo de análisis: la Lingüística Cognitiva (Langacker, 1987), la Semántica de Marcos (Fillmore, 1982); los

Modelos Cognitivos Idealizados (Lakoff, 1987), la Gramaticalización y Lexicalización (Hopper y Traugott, 1993) y la construcción discursiva (Croft & Cruse, 2004; Goldberg, 1995). De ninguna manera intentamos ser exhaustivos en el detalle de las teorías, sino que las relevamos de manera sucinta a los fines de enmarcar y sustentar el análisis que es foco de este estudio.

La Lingüística Cognitiva

En su trabajo fundacional, Langacker (1987) establece la necesidad de integrar los conceptos de los campos de la lingüística y la psicología para superar las dicotomías entre la capacidad lingüística y los procesos de la cognición. Entre otros supuestos que son centrales al Enfoque Cognitivo-Prototípico, podemos mencionar (a) la relevancia de la interacción de la experiencia y las percepciones, y del contexto y de la cultura en la interacción de los hablantes para asignar significados al lenguaje; (b) la representación de los significados a partir de imágenes mentales que se construyen a partir de la experiencia; (c) la concepción de la gramática como el reflejo de conceptos mentales; y (d) la representación de realidades en torno a prototipos, que son los ejemplares típicos, frecuentes y representativos de categorías conceptuales.

La semántica de marcos (Frames)

En su teoría de la semántica de marcos, Fillmore (1982) establece que el lenguaje en uso evoca significados que no pueden explicarse teniendo en cuenta solamente la semántica estructural, la semántica de rasgos o la semántica veritativo-condicional. Propone el término “escena” no sólo para referirse a imágenes de situaciones, sino también a tipos de interacciones, estructuras institucionales y rutinas estandarizadas que son parte de la experiencia y de la cultura. La escena abarca un conjunto de elementos interrelacionados y contextualizados en la mente de un hablante, así como las formas en que organiza su experiencia mentalmente. Asimismo, identifica como “marco” a “cualquier sistema de conceptos relacionados de tal manera que para entender cualquiera de ellos, hay que entender toda la estructura en la que encaja” (Fillmore, 1982, pág. 373). Esto quiere decir que cuando un elemento determinado se hace presente en un texto, todos los demás quedan disponibles. Los marcos contienen información sobre los participantes, las acciones, el entorno y las relaciones típicas asociadas con una situación particular.

Modelos Cognitivos Idealizados

Los Modelos Cognitivos Idealizados (MCI) (Lakoff, 1987) son construcciones mentales culturalmente moldeadas que organizan y representan cómo los hablantes conceptualizamos y organizamos el mundo. Los MCI están basados en la experiencia, y a partir de ella creamos categorías con una estructura prototípica y miembros periféricos que representan el conocimiento que tienen los hablantes acerca del mundo de forma total, parcial o simplificada. Si bien los MCI reflejan nuestro conocimiento del mundo, no siempre dan cuenta de los casos especiales, ya que son representaciones parciales (Cuenca y Hilferty, 1999). Aquellos ejemplares que encajan con los presupuestos subyacentes de la categoría son prototípicos, mientras que aquellos que entran en tensión con este se evalúan como miembros periféricos.

Los Modelos Cognitivos Idealizados (MCI) (Lakoff, 1987) son construcciones mentales culturalmente moldeadas que organizan y representan cómo los hablantes conceptualizamos y organizamos el mundo. Lakoff retoma la Teoría de Prototipos propuesta por Rosch (1973a, 1973b, 1975), quien plantea que las categorías no se estructuran en función de límites fijos y necesarios, sino que presentan una organización interna en términos de una gradiente: algunos miembros son más representativos, centrales o

prototípicos, mientras que otros se sitúan lejos de ese centro, en la periferia, que irradian del centro. En esta línea, Lakoff propone que los MCI representan el conocimiento que tenemos los hablantes acerca del mundo según nuestras experiencias. No se trata de construcciones idénticas a la realidad, sino que son conceptualizaciones idealizadas, abstractas y simplificadas que se basan en principios estructuradores. Así, los MCI reflejan un conocimiento que es parcial, flexible y sensible a la cultura, y que no siempre contempla adecuadamente los casos especiales o atípicos (Cuenca y Hilferty, 1999).

Gramaticalización y Lexicalización

Teniendo en cuenta una visión dinámica de la lengua, es posible contemplar la gramática como algo que emerge del lenguaje en uso (Hopper, 1987) y que es sensible al cambio lingüístico. Desde esta perspectiva, es posible concebir el fenómeno de gramaticalización, que corresponde al efecto de la fijación de rutinas concretas en el que se le atribuye un “carácter gramatical a una palabra antes autónoma” (Meillet, 1912, pág. 131). Según Hopper y Traugott (2003 [1993], págs. 1-2), a partir de cambios lingüísticos, los elementos léxicos y las construcciones pasan a desempeñar funciones gramaticales en determinados contextos lingüísticos. Por un lado, la gramaticalización es el proceso mediante el cual – con el paso del tiempo y el uso recurrente de los hablantes – las construcciones léxicas se convierten en elementos gramaticales. Con esto, una palabra que originalmente tenía un significado léxico determinado por su categoría gramatical, por ejemplo, un verbo o sustantivo, pierde gradualmente su significado original para convertirse en una marca gramatical, como una preposición, un pronombre o una partícula gramatical. En el marco de la Lingüística Cognitiva, los procesos que suceden para la gramaticalización son principalmente la metáfora y la metonimia. Por su parte, la lexicalización (Dostie, 2004) está orientada hacia la zona lexical, y se trata de la conversión de elementos gramaticales en palabras con significado concreto y específico.

Las construcciones discursivas

El significado resulta central a todos los aspectos de la estructura lingüística, y el lenguaje es inseparable de otros procesos cognitivos más generales. En este sentido, el significado del lenguaje se construye de manera dinámica sobre la base de su uso, y sobre las estructuras conceptuales que se van creando en las mentes de los hablantes. Son, justamente, las formas en que los hablantes eligen para construir sus experiencias las que determinan los discursos y las que, finalmente, activan conceptualizaciones particulares según los objetivos de mensaje (Croft & Cruse, 2004). Dado que las construcciones de lenguaje contienen significado (Goldberg, 1995), su uso repetido en el discurso moldea cómo se enmarcan los eventos, las acciones y las relaciones sociales.

En este trabajo recurriremos a las nociones de (1) gramaticalización, en tanto proceso que ha atravesado el segmento, (2) semántica de marcos para dar cuenta de los contextos en los que han sido producidas las instancias analizadas, y (3) MCI para dar cuenta de los rasgos que resultan salientes de la caracterización que ofrecen las hablantes de “(ser) Susanita”, y así explicitar cómo utilizan estos marcos para expresar y comprender la realidad.

Estado de la cuestión

En esta sección abordamos estudios sobre el nombre desde la tradición logicista, para luego dar cuenta de una propuesta que consideramos superadora a partir de una perspectiva que visualiza la asignación de sentidos a los nombres propios según el conocimiento enciclopédico de los hablantes. Luego, relevamos estudios vinculados con el diminutivo en español, y finalmente presentamos un trabajo sobre el nombre propio.

Las teorías descriptivistas del nombre y la sedimentación enciclopédica de los nombres propios

Kripke (1981) establece que los nombres propios designan a un único portador, y que se trata de designadores rígidos, es decir, de términos que designan al mismo objeto en todos los mundos posibles. La postura de Kripke es actualista, y se compromete con que todo lo que existe está en el mundo real. Asimismo, establece que un nombre propio no asocia a una persona con ciertas propiedades únicas o con identificaciones propias. Por ello, “nombrar no es adscribir características (. . .) a algo: nombrar es ser capaz de designar rígidamente algo, esto es, es posible nombrar igual a alguien, aunque perdiera todas las características, todas las identificaciones que tenemos asociadas a él” (Satne, 2005). El problema de este postulado es que no explica la forma en que una unidad lingüística supuestamente sin sentido refiere a una entidad real en el mundo. Tampoco contempla las asociaciones que hacen los hablantes al percibir un determinado nombre en función de sus conocimientos del mundo. En esta línea de pensamiento, coincidimos con Hernández (2014), quien plantea que:

más allá de su significado denominacional, los nombres propios desempeñan un papel cognitivo (Kleiber, 2007): activan más que el simple reconocimiento de un nombre convencional, brindan acceso a las diferentes facetas de una misma entidad que se presenta en bloque como una síntesis de todos sus aspectos. (p. 486)

Los nombres propios pueden adquirir un valor enciclopédico que condensa datos sobre una persona. El conocimiento que tienen los hablantes sobre el portador del nombre es activado no solo a partir del valor denominativo de los antropónimos, sino también de rasgos que los hablantes le van añadiendo a partir del paso del tiempo, de su interacción con los medios, de las prácticas sociales en general, y de las prácticas discursivas en particular (Hernández, 2014).

El diminutivo del nombre

Entre los trabajos fundacionales sobre el análisis del diminutivo del nombre en español podemos mencionar el de Alonso (1935), quien analizó los valores semánticos y estilísticos de los diminutivos de los nombres fuera de una mera función disminuidora. También hallamos el de Zuloaga Espina (1970), quien contribuye al debate del diminutivo de los nombres a partir de la distinción entre el significado y la realidad extralingüística.

En la misma línea que Alonso (1935), Montes Giraldo (1972) plantea que el diminutivo en español es una categoría esencialmente afectiva, y esta cualidad ha dificultado la identificación de sus funciones. En su trabajo, propone una clasificación, tomando como referencia textos literarios colombianos, lo que –a diferencia de los trabajos anteriores– pone de relieve el uso de los diminutivos en contextos de uso reales, y que dan cuenta de un dialecto latinoamericano.

Si tenemos en cuenta estudios más recientes del diminutivo, podemos decir que estos se han centrado en su descripción semántica y pragmática, en ocasiones con el fin de determinar categorías de uso. Hummel (1997) identifica la predominancia del afecto y de la valoración subjetivo-afectiva en el uso de diminutivos en los nombres, y realiza una aproximación funcional. Adscribe a los diminutivos la función de “apreciativos” al tener en cuenta el uso del lenguaje a partir de la variación que sufren ciertos términos en comparación con aquello que ofrece el sistema de la lengua. En el contexto nacional, Kornfeld (2016) establece que la morfología apreciativa del español permite a los hablantes expresar su subjetividad, y que “disparan matices semánticos difíciles de sistematizar” (p. 1). Establece que –además de las funciones identificadas por Martín Zorraquino (2012) para el uso del diminutivo como reforzador de la cercanía entre los interlocutores– el diminutivo también es usado como elemento de cortesía para atenuar enunciados que podrían ser

lesivos para otros. Los hablantes parecen recurrir a esta forma morfológica para atenuar el impacto negativo de sus declaraciones.

Finalmente, Reynoso Noverón (2005) establece que el uso del diminutivo en español es un fenómeno semántico-pragmático complejo. Recurre a los postulados de Langacker (1985) y Traugott (1989, 1995) para explicar los procesos de subjetivización para dar cuenta del condicionamiento cultural en el uso de esta forma lingüística. A partir del análisis de sus datos, propone un continuum de niveles de involucramiento del hablante con los elementos presentes en la escena discursiva que se hacen evidentes en el uso del diminutivo.

Contexto de aparición del personaje, su personalidad y el proceso de sedimentación del valor calificativo del nombre “Susanita”

Susanita es un personaje creado por Quino el 6 de junio de 1965, y nació como una amiga de Mafalda. Es una niña de 6 años, rubia, que usa un vestido con una remera debajo. Susanita es quizás el personaje más controversial de la tira, en tanto que sus ideas son discriminatorias, raciales, clasistas y exhibe una clara falta de sensibilidad social. Son estas características las que la hacen contrastar con la contestataria, comprometida e idealista Mafalda. Las características de Susanita se van construyendo y acumulando a partir de su aparición repetida en la tira cómica. A modo de ejemplo, y sin intención de profundizar en las ocasiones en que Susanita dice o hace algo que la caracterizan como lo hemos hecho aquí, presentamos la Ilustración 1.

Ilustración 1. Historieta en la que Susanita exhibe su falta de sensibilidad social



Fuente: Toda Mafalda (2007). Ediciones de la Flor. Ministerio de Educación. Argentina

Susanita, en su intento de aliviar su conciencia, imagina realizar una colecta de dinero a partir de su participación en banquetes en los que se ofrecerían platos deliciosos y caros. Con el dinero, sugiere comprar las “porquerías” que comen los pobres a fin de ayudarlos. En su discurso, el hecho de que no se involucre emocionalmente con la situación de desprotección de un determinado sector social permanece completamente inadvertido por ella. Esto da cuenta de una falta de verdadera conciencia social y de su gran frivolidad hacia temas que Mafalda considera relevantes. Asimismo, ella se imagina a sí misma como una “señora” que es socia de una fundación de ayuda al desvalido. Se observa su actitud clasista, al visualizarse como perteneciente a una clase burguesa, adinerada, en la que tiene un papel protagónico y una extensa red de contactos con las mismas características.

Otra característica de Susanita es que proyecta su futuro ligado a la maternidad, como el estereotipo (o prototipo) de madre de muchos niños, ama de casa con una vivienda y un pasar muy acomodados. Nuevamente, sin ser exhaustivos en el análisis de las instancias en la que va construyendo este modelo idealizado de la maternidad, presentamos la Ilustración 2.

Ilustración 2. Historieta en la que Susanita expresa su deseo de ser madre



Fuente: Toda Mafalda (2007). Ediciones de la Flor. Ministerio de Educación. Argentina

En un ejercicio gramatical en el que los estudiantes deben conjugar verbos en los tiempos que les indica la maestra, Susanita responde con un sustantivo. Esta respuesta es inadecuada en términos de precisión disciplinar. Sin embargo, si tenemos en cuenta el conocimiento enciclopédico que un lector frecuente de la tira de Mafalda tiene sobre Susanita, si bien su afirmación resulta sorprendente en términos académicos, no por ello resulta menos esperable. Esto es porque Susanita tiene un gran deseo de ser madre y de tener muchos hijos. De allí que el futuro perfecto —en términos de una realidad experiencial y no del plano abstracto del sistema de la lengua— de amar a alguien es tener hijitos. El MCI de Susanita no acaba solamente en ser madre, sino que también trae aparejado el ser ama de casa y estar casada con un hombre que le provea el bienestar económico que le permita tanto a ella como a toda la familia un pasar cómodo, como se observa a lo largo de la tira de Quino.

Metodología

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo debido a nuestro interés por detallar el significado y la función pragmática de un segmento lingüístico específico en su contexto de uso. En consonancia con el objetivo propuesto —realizar una descripción semántico-pragmática de las ocurrencias mediáticas del segmento “(ser) Susanita” (y sus variantes) según su empleo en Argentina—, se privilegia el análisis de datos reales y contextualizados por sobre la generalización estadística. Esta perspectiva permite explorar las formas en que dicho segmento refleja construcciones cognitivas y sociales, así como las valoraciones y experiencias de los hablantes que se manifiestan en discursos mediáticos.

Para nuestro análisis, empleamos el motor de búsqueda Google para identificar instancias del segmento “(ser) Susanita” en la prensa argentina. Recurrimos a los hallazgos detectados por este buscador en los sitios web que ofrecen acceso gratuito a sus noticias, o a un número de ellas, a saber: Infobae, La Nación, UNO, Página 12, Perfil, Crónica Global, Cienradios y Clarín. Los descriptores que utilizamos para llevar a cabo la búsqueda fueron variantes del segmento presentado con el verbo cópula en infinitivo y conjugado en presente y pretérito perfecto simple del indicativo para la primera, segunda y tercera persona del singular. Se contemplaron también variantes semánticas y flexivas del verbo cópula “ser” como “convertirse en”, a partir de la implementación del carácter “~” (virgulilla) antes de los verbos.

La recolección de ejemplos tuvo en cuenta que las instancias (1) fueran relevantes para la construcción lingüística bajo estudio en este trabajo¹, (2) correspondieran a usos reales en

¹ Circunscribimos este trabajo a las instancias halladas en medios argentinos ya que en otras culturas puede existir una saliencia del mismo nombre por otros motivos. Dejamos de lado derivaciones que puede suscitar este nombre, como es el caso de “susanizarse” por la influencia política de Susana Díaz en Andalucía, España. Asimismo, en este acercamiento no abordamos el nombre de Susana Giménez y sus derivaciones, como “susanizarse”, a pesar de la amplia influencia de la actriz y conductora de televisión argentina.

medios de comunicación argentinos, (3) se hallaran en un contexto lingüístico, situacional y cultural que habilitara el análisis del uso, y (4) permitieran identificar conexiones entre el uso del segmento y los procesos cognitivos (como la percepción de las hablantes), así como sus experiencias.

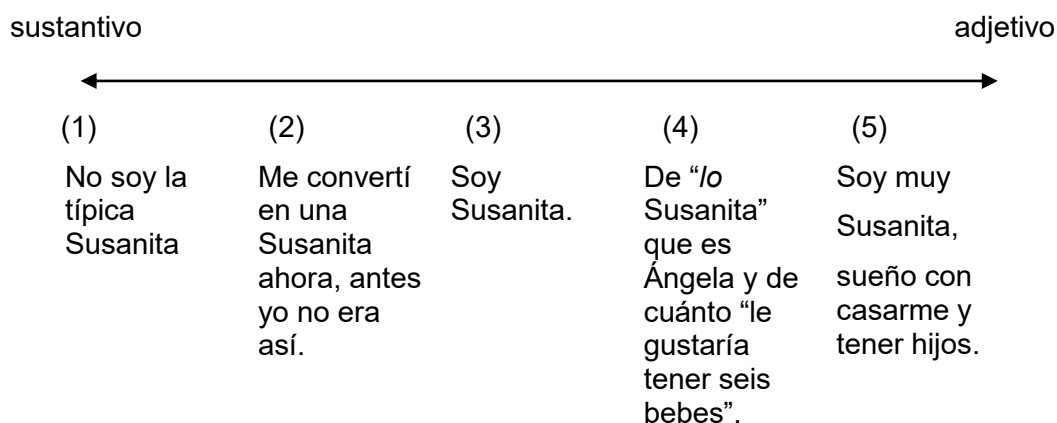
De este modo, recolectamos 27 instancias del segmento “ser (muy/cero/una/re) Susanita” (y variantes) en un período de casi dos décadas (2007 hasta el presente). Si bien este número no resulta lo suficientemente alto como para elaborar conclusiones definitivas, nos permite, sin embargo, abordar el fenómeno lingüístico de manera exploratoria. Los segmentos fueron extraídos con porciones de los textos que dieran cuenta del contexto lingüístico y situacional en que aparecían. Luego, realizamos un listado para una mejor visualización (ver Anexo). Los ejemplos fueron analizados y descritos a la luz de los conceptos centrales de la Lingüística Cognitiva, según los lineamientos presentados en el marco teórico.

Análisis de datos

Proceso de gramaticalización

En esta sección, presentamos el proceso de gramaticalización del segmento para dar cuenta de la forma en que el sustantivo “Susanita” es usado por las hablantes como adjetivo. Al analizar las diferentes instancias del corpus, es posible proponer un continuum (Ilustración 3) en el que en un extremo hallamos el uso de “Susanita” como típicamente nominal, a otro extremo en el que se comporta como adjetivo. Para dar cuenta de esta gradualidad, hemos seleccionado algunos ejemplos, que si bien no dan cuenta de un proceso de evolución histórica del segmento, y hacemos una descripción de corte sincrónico, evidencian la creatividad de los hablantes al usarlo espontáneamente. Asimismo, cabe mencionar que en el análisis que detallamos a continuación, recurrimos a la descripción gramatical de los constituyentes hallados para dar cuenta del cambio de categoría nominal a adjetival.

Ilustración 4. Continuum de uso como sustantivo de “(ser) Susanita” a su uso como adjetivo



Fuente: Elaboración propia

En (1), el nombre propio claramente se comporta como un sustantivo porque está determinado por el artículo definido “la” y modificado por el adjetivo antepuesto “típica”. Por ese motivo lo ubicamos en el extremo de uso más típicamente nominal del continuum.

Asimismo, si bien la búsqueda arrojó casos en los que aparecía “Susanita” con referencia al personaje de Quino –como por ejemplo, en noticias sobre la muerte de su creador– seleccionamos solamente aquellos que funcionaban como atributo de una persona cuyo referente no correspondiera al personaje de la tira de Mafalda.

- (1) Yani se resiste un poco y se ríe: “*No soy la típica Susanita*, pero capaz que sí...para la próxima etapa puede ser. No me niego”. [IB06]

En el ejemplo 2, y desde un análisis formalista, podemos observar que el sustantivo en diminutivo cumple con una función nominal.

- (2) *Me convertí en una Susanita ahora*, antes yo no era así. [LN01]

El comportamiento nominal de “Susanita” es evidente en su función núcleo del sintagma nominal, el cual es el término de la preposición “en”. Sin embargo, el sustantivo se perfila en su función adjetiva, incluso cuando un abordaje de su estructura arroja argumentos a favor de su categorización como sustantivo. La hablante menciona que ella “antes no era así”, y a partir del déctico “así” hace referencia a “Susanita”. El empleo del adverbio de modo sugiere la referencia a una forma de ser. De esa manera se evoca que ella exhiba las características más sobresalientes de Susanita. En este uso podemos observar cómo se produce el pasaje de nombre propio a adjetivo calificativo.

En (3), el nombre propio “Susanita” desempeña la función sintáctica de núcleo de un predicativo obligatorio, por la presencia del verbo copulativo “ser”.

- (3) *Soy Susanita*. [PAG01]

Esa función predicativa puede ser realizada tanto por un sustantivo como por un adjetivo. Es por ello que ubicamos este ejemplo en el medio del continuum [+sustantivo] [+adjetivo].

El ejemplo (4) contribuye a constatar el uso del nombre propio “Susanita” como adjetivo.

- (4) De “*lo Susanita*” que es Ángela y de cuánto “le gustaría tener seis bebés”. [IB06]

El pasaje de sustantivo a adjetivo se pone en evidencia por la presencia del artículo neutro definido “lo” en su función enfática de cuantificador. El uso del artículo neutro permite enfatizar alguna propiedad o característica de un ente que es poseída por este en sumo grado, la cual se reserva para los adjetivos y adverbios (RAE, 2012: 275).

Finalmente, presentamos el ejemplo (5), que ilustra con claridad el extremo del continuum en el no hay lugar a dudas que “Susanita” se comporta como adjetivo.

- (5) Soy muy *Susanita*, sueño con casarme y tener hijos. [LN02]

Esto sucede porque “Susanita” en función adjetiva está modificado por el adverbio cuantificativo “muy”, que expresa cantidad, grado o intensidad. El adverbio como clase de palabra solo puede modificarse a sí mismo, o modificar al verbo y al adjetivo. Que el nombre propio esté graduado por un adverbio pone en evidencia que el sustantivo ha perdido su capacidad identificadora y ha pasado a designar una serie de atributos o cualidades, lo que lo convierte en un adjetivo.

MCI de “(ser) Susanita”

En esta sección abordamos el detalle del segmento “(ser) Susanita”. Cabe mencionar que – en la mayoría de los casos hallados– el uso lingüístico es llevado a cabo por personalidades mediáticas de la farándula o el arte televisivo o cinematográfico argentino, tales como Lali Espósito, Silvina Luna, Gloria Carrá, Carina Zampini, Gegé Neumann, entre otras. Para comenzar, nos valdremos del análisis de algunos ejemplos que hemos seleccionado para mostrar los usos más frecuentes. Luego, recurriremos a otros para exhibir algunos usos particulares. El ejemplo (6) condensa los valores que hemos encontrado más frecuentemente en nuestras instancias.

- (6) Yo admito que *soy muy Susanita*: sueño con el vestido blanco, la fiesta y la Luna de Miel, quiero ser mamá de varios hijos. [CLA1]

Podemos observar que la hablante se atribuye a sí misma el “ser muy Susanita”, que, en este caso, significa casarse y tener varios hijos. Asimismo, presenta la secuencia de eventos (casarse, irse de luna de miel y tener hijos) en el orden lineal que establece el mandato tradicional y las expectativas sociales. Esto da cuenta de la configuración de “escena” (Fillmore, 1982) con la que cuenta la hablante, así como su conformidad con el modelo tradicional predefinido de matrimonio y familia asociado con Susanita, el personaje icónico que encarna estos valores en la cultura popular. Sin embargo, de manera distinta a este ejemplo, en (7) observamos que la hablante se califica como “cero Susanita”, lo que significa no casarse.

- (7) Respecto al amor, está en pareja hace dos años con el empresario Joaquín Rozas y confesó que dejó un poco la noche para hacer más una vida en pareja. “¡No me voy a casar! Puedo estar con alguien, convivir, tener hijos, pero no, no es mi sueño para nada. *Soy cero Susanita*”, disparó y ahí se asemejó con su abuela, quien nunca más volvería a hacerlo. [IB04]

Según la hablante, ella puede tener hijos, vivir en pareja, e inclusive tener hábitos diurnos, lo que se asemeja a la construcción tradicional de mujer del ejemplo (6), aunque para ser “cero Susanita”, la diferencia radica en no casarse. En este uso, su deseo de permanecer soltera significa “ser cero Susanita”, a pesar de que los hábitos y costumbres que detalla la hablante puedan asemejarse en buena medida a los de una mujer casada.

Al contrario de la hablante anterior, la única cualidad que destaca la hablante en el ejemplo (8) acerca de “ser re Susanita” no es solamente estar casada, sino también ser monógama.

- (8) Yo amo la monogamia, *soy re Susanita* en ese sentido. Esto me parece un montón, lo banco igual, es un estilo de vida. [LN6]

En este caso, observamos que ella se identifica también con los valores tradicionales del matrimonio de occidente ya que “ama” la monogamia.

Una vez más, para dar continuidad a esta construcción discursiva que se ofrece desde los medios, proponemos el ejemplo (9). Este contribuye a la consolidación del uso de “ser Susanita”, aunque expresa significados más amplios que aquellos estrictamente ligados a la maternidad o a la dedicación exclusiva a la familia.

- (9) La serie problematiza la educación sentimental de las mujeres que nos arrastra al sacrificio personal y a la renuncia para conseguir que nos quieran. Cuestiona el síndrome de la sirenita y pone en duda que el norte de la vida de toda mujer sea convertirnos en *Susanitas*. Una serie que pone sobre la mesa la discusión sobre la maternidad, el deseo y los mandatos para con las mujeres es un feminismo bienvenido, un refrescante aire no dogmático con el cual enfrentar las contradicciones y tratar de resolverlas con el menor sufrimiento posible. [PER3]

El ejemplo ha sido extraído de una noticia sobre la serie televisiva “Envidiosa”, disponible en la plataforma Netflix². En el análisis que se realiza sobre la serie, “convertirse en Susanitas” no refiere aquí a una en particular, como hemos observado en ejemplos anteriores, sino que se emplea de manera generalizada para aludir a las mujeres como conjunto. Aquí el uso del plural contribuye de manera central a expresar la generalización, ya que refiere a las mujeres en general, en tanto rol hegemónico desde una concepción patriarcal. En esta ocasión, el uso del segmento bajo estudio resulta particularmente significativo, ya que encapsula en una unidad breve y concisa una multiplicidad de significados culturales ampliamente compartidos por los hablantes. Desde la lingüística cognitiva, este fenómeno puede entenderse como la activación de una imagen mental compleja que condensa múltiples expectativas culturales bajo la etiqueta “Susanita”. A su vez, funciona de puente discursivo al contraponer estos valores tradicionales con cuestionamientos más contemporáneos como la búsqueda activa de los propios anhelos, la conquista de una identidad personal y/o profesional, y una redefinición de la felicidad fuera del modelo clásico de la maternidad, de la pareja y de la vida familiar. Desde una perspectiva gramatical de los segmentos bajo estudio, observamos que algunas de las instancias presentan una modalización epistémica y axiológica a partir del uso de intensificadores como ‘muy’, ‘re’ o ‘cero’ en torno al segmento ‘ser Susanita’. Esta gradación configura una estrategia de modalización evaluativa, mediante la cual se posicionan frente a modelos tradicionales de feminidad.

A diferencia de los ejemplos anteriores, (10) exhibe un rasgo distinto de lo que implica “ser Susanita”, ya que la hablante hace referencia a las habilidades y tareas manuales que ella ha realizado en su rol de ama de casa y de madre.

- (10) Todo lo que tiene que ver con la manualidad. La repostería, la torta, la decoración, postres... Hago las tortas de mi hijo. Ahora porque está grande, tiene 16 años, pero cuando era chiquito me pasaba días enteros haciendo con porcelana fría muñequitos y cosas para adornarle la torta. *Soy re Susanita*. Me encanta. [LN3]

La enumeración de las actividades que la hablante ha realizado para agasajar a su hijo da cuenta de su dedicación, especialmente si tenemos en cuenta que el desarrollo de estas tareas consume grandes cantidades de tiempo. Ella parece haber preferido hacerlas a pesar de que dispusiera del dinero para comprar todo hecho. Este marco conceptual contrasta marcadamente con una mujer profesional que invierte mucho tiempo en su trabajo, y que teniendo los recursos económicos para comprar la torta y la decoración, prefiere conseguir todo ya resuelto. En este ejemplo se destaca también el rasgo de dedicación hacia los hijos

² *Envidiosa* es una comedia dramática argentina de Netflix protagonizada por Griselda Siciliani, que narra la historia de Vicky, una mujer de casi 40 años que, tras separarse de su pareja de una década, enfrenta una crisis personal al ver cómo sus amigas avanzan en sus vidas mientras ella busca redefinir la suya. La serie, escrita por Carolina Aguirre y dirigida por Gabriel Medina, combina humor y reflexión para explorar temas como la presión social, la búsqueda de la felicidad y el autodescubrimiento. Vicky intenta conseguir sus objetivos personales de casarse, formar una familia y tener hijos, mientras disfruta de estabilidad económica.

y a satisfacer sus necesidades al realizar por sí misma las tareas de cuidado en lugar de pagar a otros para que las hagan por ella.

Como último ejemplo de nuestro análisis, proponemos el ejemplo (11), que se diferencia de los anteriores porque la hablante destaca el valor de la determinación en el personaje de Susanita, a pesar de que se trata de un rasgo que no necesariamente aparece siempre asociado al estereotipo tradicional de mujer/esposa/madre/ama de casa.

- (11) Sofi siempre tuvo carácter fuerte y estuvo bien plantada. Sabe muy bien lo que quiere. Me marcó el camino muchas veces... *Siempre fue muy Susanita, como yo.* Además, hace unos años descubrió que le gustaba cuidar su cuerpo y hoy es una bomba. [UNO1]

La hablante califica a su hija como que “siempre fue muy Susanita”, y hace referencia a que tiene una personalidad decidida, ya que tiene “carácter fuerte” y “está bien plantada”. Estas expresiones tienen una connotación positiva, y dan cuenta de la admiración de la hablante por quien es objeto de sus elogios. Se trata de una mujer con una postura sólida, equilibrada y capaz de manejarse adecuadamente en una variedad de situaciones. También hace referencia a que ella es segura de sí misma y tiene la capacidad de enfrentarse a situaciones adversas de manera exitosa.

Como síntesis de nuestros hallazgos, proponemos la Ilustración 3, en la que intentamos exhibir de manera gráfica una gradación de las cualidades centrales de “ser Susanita”, y se organiza desde un centro hacia la periferia (Lakoff, 1987). Los colores más intensos, así como el tamaño de los círculos, dan cuenta de la saliencia de atributos hallados en el corpus. Allí, los colores más oscuros y más grandes representan los atributos más salientes.

Ilustración 4. Modelo de categoría radial de “ser Susanita” según nuestro corpus



Fuente: Elaboración propia

La Ilustración 4 exhibe la estructura de una categoría radial para “(ser) Susanita”, en la que el significado básico es estar casada y tener hijos. Como planteamos en la sección sobre el

análisis del personaje en sí mismo, observamos que, a partir del uso, se ha dado la asociación casi automática entre Susanita y el MCI de casamiento y maternidad. Asimismo, hemos observado en todos los ejemplos que el sustantivo “Susanita” se perfila como adjetivo en los contextos de uso (Langacker, 1987), con lo cual de la unidad lingüística en tanto sustantivo se ha seleccionado una parte de su estructura conceptual más amplia para ser usado como un adjetivo. En otras palabras, y desde una perspectiva gramatical, observamos que “Susanita” opera como un adjetivo, cuya función es la de atribuir cualidades al sujeto gramatical mediante una referencia cultural compartida.

Proceso de pragmaticalización

Habiendo detallado el proceso de gramaticalización en (5.1), y de haber detallado los elementos contextuales que parecen subyacer a las percepciones de las hablantes y que moldean su uso del segmento “(ser) Susanita”, se observa que el sustantivo ha sido también pragmaticalizado (Company Company, 2016). “Susanita” ha sufrido un cambio lingüístico por el cual el sustantivo ha asumido una función discursiva o pragmática. Así, es usado para una serie de funciones, como organizar la información en el discurso al seleccionar sólo dos rasgos del personaje en cuestión: el rol maternal y el estatus marital “casada”; marcar la actitud de las hablantes, como el grado de certeza al calificarse como “muy” Susanitas y sus deseos de ser madres; y principalmente guiar la interpretación del enunciado, dado que se refuerzan los valores maritales y de maternidad en el contexto circundante, a la vez que excluyen otros valores del personaje. Observamos, también, una pérdida semántica de su significado original de designar a una persona única, en tanto diminutivo de un sustantivo propio, el cual se desvanece en favor de una función pragmática. Las hablantes han recurrido a la forma “ser Susanita” para usar el segmento en contextos específicos, y han generado implicaciones que son entendibles para un oyente que comparte con ellas un conocimiento enciclopédico del personaje de Quino. Dado que hemos encontrado un cúmulo de instancias de este segmento en medios argentinos, consideramos que este uso ya ha sido difundido y socializado en Argentina.

El proceso subyacente a la lexicalización y la pragmaticalización es la metonimia por antonomasia (Fontanier, 1977). A partir del uso del segmento, las hablantes se califican a sí mismas o identifican a otras mujeres con la maternidad o su estado civil de casadas, con lo que refieren sólo a una parte de las cualidades de la personalidad de Susanita a partir de la selección de sus rasgos sobresalientes (casamiento/maternidad). Dada la elevada proporción de instancias en nuestro corpus, ser madre y haberse casado parecen ser mutuamente necesarias para el prototipo de mujer que es calificada como “Susanita”. En consecuencia, estos atributos resultan centrales al ejemplar. Desde el enfoque de la categorización prototípica (Rosch, 1973a), estos atributos conforman el núcleo central del prototipo de “Susanita”. Los usos del segmento claramente dejan de lado otras características del personaje de Quino, como su falta de sensibilidad social hacia los sectores social y económicamente vulnerados. Asimismo, hallamos en el corpus otros usos que parecen vincularse solamente con una de esas características, con las habilidades manuales esperables de una madre que es también ama de casa, o con la determinación y dedicación que exhibe Susanita en cumplir los objetivos que se propone. Teniendo en cuenta la baja frecuencia con que suceden, estas parecen constituir características menos prototípicas y periféricas.

Finalmente, y en un intento de hacer una interpretación más amplia del uso del diminutivo, consideramos que este recurso ha sido empleado por Quino con el fin de potenciar no solo las cualidades de Susanita en tanto prototipo tradicional de una mujer que quiere ser una madre dedicada, sino también de rasgos característicos de otros personajes que acompañaron a su icónica Mafalda a lo largo de la tira cómica. Las hablantes que han hecho uso del segmento se visualizan como sujetos dinámicos y fluctuantes (Cucatto, 1998), cuya caracterización surge de un proceso de interacción con el entorno. A partir del conocimiento

de los emisores textuales sobre el personaje de Quino, de su involucramiento con los medios, y de su participación discursiva con el uso del segmento se construye un esquema mental en el proceso de simbolización del lenguaje. Este condensa y actualiza sistemas culturales de creencias, valores y mandatos de género a partir de una forma breve pero muy potente y altamente cargada de sentido. Su empleo estratégico dentro del discurso mediático y cultural contemporáneo no solo da cuenta de la persistencia de ciertos esquemas tradicionales, sino que también crea nuevos modos de interpelación identitaria que buscan problematizar y resistir esos esquemas.

Conclusiones

En este trabajo, hemos descrito el proceso de lexicalización y gramaticalización del nombre propio en forma diminutiva “Susanita” en los ejemplos de nuestro corpus cuando es usado de manera atributiva al hacer referencia a mujeres. Adquiere un valor calificativo y se comporta simultáneamente como nombre común en referencia por antonomasia al personaje de Quino y como adjetivo al referirse a personas reales. Resulta claro, entonces, cómo la nominación “Susanita” activa una pluralidad de rasgos asociados intersubjetivamente con la portadora del nombre en la tira cómica a partir del conocimiento que circula sobre su personalidad. Estos atributos son asociados con personas reales, sus estilos de vida y sus deseos, especialmente aquellos vinculados con su deseo de tener hijos y su visión tradicional de la familia.

En las instancias analizadas en este trabajo, las hablantes representan sus realidades desde su perspectiva subjetiva, las integran conceptualmente y les dan una traducción lingüística tan sintética como “ser Susanita” para abarcar una vastedad de significados sociales, culturales e ideológicos. Estos están vinculados específicamente con roles históricamente asociados con las mujeres, tales como una maternidad deseada, un ideal tradicional de familia, e incluso una visión conservadora sobre los roles de género.

Los nombre propios, incluso Susanita, tienen designados únicos. En este sentido, para poder interpretar la gramaticalización de este nombre propio en construcciones adjetivas o de cópula, es necesario conocer la Susanita de la tira como designado único. Sin esta relación, no hay posibilidad de comprender qué quiere decir “soy muy Susanita”. El análisis de los datos establece la clara limitación de concebir los sustantivos propios y sus diminutivos como una designación rígida de alguien, en este caso el personaje denominado “Susanita”. Por el contrario, este nombre propio en diminutivo acarrea valores semánticos, pragmáticos y culturales que han sido sedimentados culturalmente a partir de prácticas sociales, como son la lectura de la tira cómica y el uso del segmento analizado en los medios. Esto ocurre porque se entiende “Susanita” no como un designado, sino como una metonimia a partir de la cual, el nombre propio se perfila como un adjetivo. Aquí hemos detectado el uso de “ser (muy/cero/una/re) Susanita” en un corpus reducido de instancias obtenidas en medios de comunicación argentinos.

A pesar de que el valor atributivo del segmento podría traer a la mente otras posibilidades evidenciadas en los comportamientos del personaje de las tiras cómicas de Quino, como es su falta de sensibilidad social, hemos detectado que su uso en medios argentinos se vincula inequívocamente con su deseo de ser madre y tener muchos hijos. Este hallazgo es especialmente interesante si tenemos en cuenta que el personaje exhibe otros rasgos, que podrían haber sido también empleados por los/las hablantes. La selección y fijación de este atributo en particular da cuenta no solo de un fenómeno lingüístico, sino también de un proceso de selección cultural que privilegia ciertos valores en función de otros, tales como los debates contemporáneos sobre género, maternidad y autonomía femenina. Resultaría interesante investigar si el uso de “ser Susanita” detallado aquí es consistente en registros más informales y espontáneos, en poblaciones menos expuestas mediáticamente como en conversaciones cotidianas, redes sociales o foros digitales. Para concluir, el análisis de “ser Susanita” arroja luz sobre las posibilidades y las potencialidades que ofrece el lenguaje en

tanto manifestación de modelos mentales colectivos que son vigentes, están contextualmente situados, y participan, organizan y resignifican la vida social.

Anexo

Tabla 1. Sistematización del segmento “(ser) Susanita” usado como adjetivo.

| <i>Nro. corpus</i> | <i>Texto previo</i> | <i>Segmento</i> | <i>Texto posterior</i> |
|--------------------|---|-----------------|--|
| 1. CLA1 | Yo admito que soy muy | Susanita: | sueño con el vestido blanco, la fiesta y la Luna de Miel, quiero ser mamá de varios hijos. |
| 2. IB02 | Siempre fui bastante tradicional y | Susanita", | asegura la modelo y actual conductora de Mansiones Argentinas. |
| 3. IB03 | Quizás es algo que no me imaginé porque yo era cero | Susanita | y de pensarlo, me ahogaba. |
| 4. IB04 | Soy cero | Susanita", | disparó y ahí se asemejó con su abuela, quien nunca más volvería a hacerlo. |
| 5. IB06 | De “lo | Susanita” | que es Ángela y de cuánto “le gustaría tener seis bebés”. |
| 6. IB07 | Me había creído tan Mafalda y por la infertilidad me descubrí | Susanita. | |
| 7. LN02 | Soy muy | Susanita, | sueño con casarme y tener hijos. |
| 8. LN03 | Soy re | Susanita, | me encanta. |
| 9. UNO1 | Siempre fue muy | Susanita, | como yo. |
| 10. UNO2 | En el fondo siempre fui medio | ‘Susanita’, | pero después en las relaciones no se dio. |
| 11. UNO3 | Soy cero | Susanita | |
| 12. LN06 | Yo amo la monogamia, soy re | Susanita | en ese sentido. |
| 14. PAG01 | Soy | Susanita. | |
| 15. CRA01 | Soy muy | Susanita, | creo en el amor para toda la vida y respeto a la familia por encima de todo”. |

Referencias bibliográficas

- Alonso, A. (1935). *Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos*. Madrid: Gredos.
- Company Company, C. (2016). "Gramaticalización y cambio sintáctico". En J. Gutiérrez-Rexach, *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (págs. 515-526). London: Routledge.
- Croft, W. & Cruse, D. D. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuenca, M. & Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Cucatto, M. (1998). "De la Lingüística Cognitiva al Análisis del Discurso". *RASAL. Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, 1, 53-65.
- Dostie, G. (2004). 2004. Bruxelles: De Boeck/Duculot.
- Fillmore, C. (1982). "Frame Semantics". En L. S. Korea (Ed.), *Linguistics in the Morning Calm* (2006 ed., págs. 111-138). Seoul: Seoul Hanshin Pub. Co.
- Fontanier, P. (1977). *Les figures du discours*. Paris: Flammarion.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: A Construction Grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hernández, P. (2014). "'Je sens que ça va partir en Houellebecq ce truc': sur le sens des noms d'écrivain en syntagme prépositionnel". *HAL Open Science*, 483-498.
- Hopper, P. (1987). "Emergent grammar". *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (193-157). Berkeley, California: Linguistic Society of America.
- Hopper, P. & Traugott, E. C. (2003 [1993]). *Grammaticalization* (2da ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hummel, M. (1997). "Para la lingüística de vuestro diminutivo: los diminutivos como apreciativos". *Anuario de Estudios Filológicos*(20), 191-210.
- Kornfeld, L. (2016). Una propuestita astutita: el diminutivo como recurso atenuador». *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, 14(27), 123-136.
- Kripke, S. (1981). *Naming and necessity*. Blackwell: Oxford.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: Chicago University Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundation of Cognitive Grammar (Vol. 1). Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Martín Zorraquino, M. A. (2012). "Sobre los diminutivos en español y su función en una teoría de la cortesía verbal (con referencia especial a un cuento de Antonio de Trueba)". En T. Jiménez Juliá, B. López Meirama, V. Vázquez Rozas & A. Veiga Rodríguez, *Cum corde et in nova grammatica (estudios ofrecidos a Guillermo Rojo)* (555-569). Santiago de Compostela: USC.
- Meillet, A. (1912). "L'évolution des formes gramaticales". En *Linguistique Historique et Linguistique générale*. Paris: Champion.
- Montes Giraldo, J. J. (1972). "Funciones del diminutivo en español: ensayo de clasificación". *Thesaurus*, 27(1), 71-88.
- RAE (2012). *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española*. Editorial Espasa.

Reynoso Noverón, J. (2005). "Procesos de gramaticalización por subjetivización: el uso del diminutivo en español". En D. Eddington (Ed.), *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium* (págs. 79-86). Somerville, MA, USA: Cascadilla Proceedings Project.

Rosch, E. (1973a). "Natural categories". *Cognitive Psychology*, 4(3), 328-350. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(73\)90017-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(73)90017-0)

Rosch, E. (1973b). "On the Internal Structure of Perceptual and Semantic Categories". En T. Moore, *Cognitive Development and Acquisition of Language* (111-144). New York: Academic.

Rosch, E. (1975). "Cognitive representations of semantic categories". *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 192-233. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.192>

Satne, G. (2005). "Por qué los nombres propios no tienen sentido". *Virtualia. Revista digital de la Escuela de la Orientación Lacaniana*, 2-5.

Traugott, E. (1989). "On the Rise of Epistemic Meanings in English: An Example of Subjectification in Semantic Change". *Language*, 65(1), 31-55. Recuperado de: <https://doi.org/10.2307/414841>

Traugott, E. (1995). "Subjectification in grammaticalization". En D. Stein (Ed.), *Subjectivity and Subjectivisation. Linguistic perspectives* (31-54). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Zuloaga Espina, A. (1970). *La función del diminutivo en español*. Thesaurus, XXV.

Cita sugerida: Mirallas, C. y Corradi, M. (2025) (Ser) 'Susanita' como construcción discursiva: un estudio semántico, pragmático y cognitivo de su uso en medios argentinos, Vol. 15, Nº 24, 70-86. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 28 de abril de 2025

Aceptado: 20 de mayo de 2025

¿De dónde salieron los votos de Milei? La configuración de un dispositivo de enunciación disruptivo que no vimos venir

Where did Milei's votes come from? The configuration of a disruptive enunciation device we did not see coming

Claudio Tomás LOBO*

Julián Agustín Jesús ROBLES RIDI**

RESUMEN

En el presente análisis de tipo ensayístico nos proponemos abordar 'el caso' Javier Milei, en tanto un enunciador que emergió en la esfera de la política fundando su legitimidad como un 'no político'. La irrupción de Milei vino a trastocar lo instituido de la política, entendiendo a ésta como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden (Mouffe, 2011). El abordaje propuesto partirá de un anclaje ciertamente ecléctico del campo del análisis del discurso y prestará atención a la emergencia de este 'nuevo' enunciador en el campo de la esfera de lo político: Javier Milei. Y lo que concomitante implica, indagar en las configuraciones que asume su dispositivo de enunciación y los modos en los que éste se inscribe o diferencia respecto a los modelos enunciativos privativos (y estandarizados) del discurso político. Es en este marco que nos interrogamos en torno a las arquitectónicas que vertebran los discursos de Milei y si estos pueden postularse al interior de las denominadas 'nuevas' derechas, en tanto manifestaciones políticas que han ganado espacios a nivel global. Sin embargo, estas irrupciones se tensionan en las umbralidades de las lógicas instituidas y las postulaciones de rostridades que interpelan dichos sedimentos. Traverso definiría estos procesos como 'cambios de piel' (2018) de las denominadas nuevas derechas, que, en este remozamiento de sus estrategias, asumen (y cooptan) elementos ciertamente dispersos en el tejido social pero que, al mismo tiempo, son articulables de manera contingente con elementos más bien regresivos.

Palabras clave: análisis de discurso político; semiótica; nuevas derechas; dispositivo de enunciación; Milei.

ABSTRACT

In this essay-like analysis, we propose to address the case of Javier Milei, as an enunciator who emerged in the political sphere, establishing his legitimacy as a non-politician. Milei's emergence disrupted the established order of politics, understood as the set of practices and institutions through which a given order is created (Mouffe, 2011). The proposed approach will begin with an eclectic anchor in the field of discourse analysis and will pay attention to

* Dr. en Semiótica. Docente de la Universidad Nacional de San Luis. Contacto: claudio.t.lobo@gmail.com

** Dr. en Comunicación Social. Docente de la Universidad Nacional de San Luis. Contacto: jrobles@unsl.edu.ar

the emergence of this "new" enunciator in the political sphere: Javier Milei. This concomitant implication is to investigate the configurations assumed by his enunciative device and the ways in which it is inscribed or differentiated from the exclusive (and standardized) enunciative models of political discourse. It is within this framework that we question the architectures that underpin Milei's discourses and whether these can be posited within the so-called "new" right, as political manifestations that have gained ground globally. However, these irruptions are strained at the thresholds of established logics and the postulations of faces that challenge these sediments. Traverso would define these processes as "skin changes" (2018) of the so-called 'new right', which, in this refurbishment of strategies, embrace (and co-opt) elements that are certainly dispersed in the social fabric but, which, at the same time, are contingently articulated with rather regressive elements.

Key words: political discourse analysis; semiotics; new right; enunciation device; Milei.

Introducción

En la presente investigación nos propusimos analizar 'el caso' Javier Milei, en tanto un enunciador que emergió en la esfera de la política fundando su legitimidad como un 'no político'. Milei, en su dimensión discursiva, podemos definirlo a priori como un *outsider*, entendiéndolo a éste como un sujeto que proviene por fuera de la *casta política* y que funda su legitimidad en la periferia de las normas políticas. Siguiendo los planteos de Verón, podemos señalar que Milei escapa a las estructuras institucionales que constituyen los soportes organizacionales de la política y a las relaciones sociales cristalizadas de oferta/expectativa (1996).

La irrupción de Milei vino a trastocar lo instituido de la política, entendiendo a ésta como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden (Mouffe, 2023). Al mismo tiempo, vino a poner en suspensión (o al menos en crisis) fetiches sedimentados en las narrativas del sistema de partidos políticos (con matices) y del Estado; y en consecuencia a generar rasgaduras en el tejido cristalizado de lo decible y lo pensable en el actual estado del discurso social (Angenot, 2010). Los interrogantes que nos planteamos en torno a la emergencia y consolidación de este enunciador los abordamos en tres momentos discursivos: cierre de campaña y resultados elecciones PASO y la primera vuelta en las elecciones generales 2023. Si bien, el devenir de los procesos electorales democráticos ungieron a Milei como presidente de la Argentina para el período 2023-2027, esta investigación se centra en esos tres momentos germinales en tanto son en los cuales Milei va configurando (y consolidando) su dispositivo de enunciación. Dispositivo que analizaremos aquí con el propósito de aportar conocimiento acerca de los nuevos escenarios políticos emergentes.

El abordaje parte desde una perspectiva sociosemiótica y presta atención a la emergencia de este 'nuevo' enunciador en el campo de la esfera de lo político y las configuraciones que asume su dispositivo de enunciación y los modos en los que éste se inscribe o diferencia respecto a los modelos enunciativos privativos (y estandarizados) del discurso político. En este marco, a modo de introducción, nos interrogamos en torno a las arquitectónicas que vertebran sus discursos y si estos pueden postularse al interior de las denominadas 'nuevas' derechas. Sin embargo, estas irrupciones se tensionan en las umbralidades de las lógicas instituidas y las postulaciones de rostridades que interpelan dichos sedimentos asumiendo (y cooptando) elementos ciertamente dispersos en el tejido social. Pero, al mismo tiempo, son articulables de manera contingente con elementos más bien regresivos y que en términos de Verón, se amalgaman en un nuevo dispositivo a modo de 'modelo de llegada' (1996). Esto nos permite señalar la hipótesis, desde la cual postulamos a Milei como un 'outsider', que proviene por fuera de la 'casta política' contra quien instala el clivaje moral "el

mal” y que funda su legitimidad en la periferia de las normas políticas a partir de la apelación a una retórica de lo insurrecto y lo políticamente incorrecto a través de la naturalización y fetichización del insulto y la vulgaridad en sus enunciados. Abordar la trama de estos interrogantes nos demanda retomar el título que propusimos ciertamente como interpelante: no la vimos venir, y frente al cual, planteamos la necesidad de que la Semiótica logre mayor prospección, es decir, lo que Stefanoni (2022) llama un sistema de alerta temprana para que podamos leer en los murmullos apenas audibles de los límites del exterior salvaje foucaultiano, esos proto-gruspúsculos que han estado migrando a las periferias de un estado del discurso social. Y a los que se ha venido denostando desde los centros hegemónicos, insospechados de su capacidad performativa de transformarse para trastocar los centros del discurso social actual.

Proponemos no entablar estos procesos como dicotómicos entre blanco y negro, ya que en principio no emerge como un cambio radical de paradigma, es decir, no se está poniendo en duda el sistema democrático y el régimen presidencialista. Por lo tanto, habría que analizar cómo esos emergentes pudieron haberse adosado a enunciaciones periféricas que gozaban de cierta legitimidad en el actual estado del discurso social, como el caso de la discursividad de Milei que logró, de manera disruptiva, irrumpir (no la vimos venir) e interpelar a los centros hegemónicos del Frente para la Victoria y Juntos por el Cambio. Por lo que, a modo de sospecha inicial, postulamos, siguiendo a Verón (1987), la emergencia de un nuevo dispositivo de enunciación bajo la lógica del modelo de llegada. Este modo de organización discursiva de llegada a la esfera de lo político se funda no tanto en el logos, sino en los sentimientos y en diversas configuraciones de ethos (Amossy, 2018). Proceso desde el cual el enunciador logra transformar las emociones desarticuladas en pasiones articuladas (Dubet, 2021). Lo que, en consecuencia, le permite organizar de manera colectiva la multiplicidad y heterogeneidad de emociones individuales ante una inacción del logos (la política y por traslación, el Estado). Este dispositivo, como veremos más adelante, fue reconfigurando la indignación, como un estado previo a un resentimiento, como un nuevo estado patémico.

Ahora bien, al actual escenario local no lo podemos escindir de escenarios internacionales a los que estamos asistiendo a modo de movimientos de placas tectónicas que están crujiendo y que por lo tanto nos demanda el desafío de lograr establecer un andamiaje categorial para abordar y hacer inteligible este proceso/fenómeno.

En este sentido, se nos presenta otro interrogante en torno a este fenómeno que como magma está brotando, y en tanto fluido, estaría perforando las porosas superficies identitarias sedimentadas en el Frente de Todos y Juntos por el Cambio. Y, en consecuencia, estaría poniendo en crisis el sistema representacional de los partidos/frentes políticos tradicionales.

Frente a este escenario nos encontramos ante un estado de umbralidad semiótica entre las lógicas instituidas y las postulaciones de rostridades que interpelan dichos sedimentos de las narrativas políticas sedimentadas. Traverso definiría estos procesos como ‘cambios de piel’ (2023) de las denominadas nuevas derechas, que, en este remozamiento de sus estrategias, asumen (y cooptan) elementos ciertamente dispersos en el tejido social pero que, al mismo tiempo, son articulables de manera contingente con elementos más bien regresivos. En este sentido, nos surgen interrogantes para ampliar la indagación y que tienen que ver con que si es posible pensar el dispositivo de enunciación de Milei dentro de la lógica populista.

Sostenemos estos interrogantes en base a los planteos de Casullo (2020) cuando aporta pistas para organizar los dispositivos de enunciación al momento de plantear esta indagación que por cierto se supone fragmentada y que aborda un tramo de una compleja narrativa política en una Argentina en tiempo de elecciones

Figura 1¹

| Liderazgo | Partido | Gobierno |
|-----------|----------------------------|------------------|
| (Crisis) | (conectar con la sociedad) | Ganó las PASO... |
| Milei | La Libertad Avanza | ¿? |

Fuente: elaboración propia

Nos parece oportuno sumar en esta instancia nociones que nos permiten inscribir/pensar estos procesos en tramas más amplias y diacrónicamente, más largas. En este sentido, la memoria tiene una capacidad de “conservación semiótica”, pero al mismo tiempo tiene una capacidad transformadora. “No se trata de un archivo congelado y rígido de datos o textos, sino de un conjunto dinámico...” (Camblong, 2003: 5). Pero lo más interesante de esta caracterización de la memoria según Camblong, lo constituye el elemento ‘selectivo’. Es decir, la preservación supone al mismo tiempo, la puesta en marcha de un mecanismo de ‘olvido’. Es decir, qué memorias activa Milei y cuáles no en sus relatos en campaña. Y esto nos permite articular con los planteos de Courtine (1981) en “Análisis del discurso político. El discurso comunista dirigido a los cristianos”, cuando introduce la noción de “memoria discursiva” en el campo del análisis del discurso político. El autor va a definir una memoria discursiva en tanto *efectos de memoria*. Esta memoria implica una manifestación discursiva en un contexto y en una enunciación actual que implican hacer circular formulaciones anteriores, un acontecimiento en forma de *retorno*.

En esta dirección, recuperamos un cántico recurrente durante su campaña electoral: los cánticos de los 70: *que se vayan, que se vayan, que se vayan todos*. Sin embargo, la resignificación supone en este caso la crisis de representación/ crisis de las instituciones políticas/ crisis del dispositivo de enunciación político canónico como forma de retorno en ese escenario político-institucional:

| | | |
|------------------------|---|---------------------------|
| El Estado | y | los partidos |
| <i>Frente de Todos</i> | | <i>Juntos x el Cambio</i> |

Entonces, frente a esta crisis de lo instituido, podemos señalar la emergencia (ante la carencia) de movimientos con liderazgo carismático y escandalosos en torno a una figura de salvador/redentor.

Como en esa interpelación, los antagonismos son fluidos y dinámicos. Sin ser una sutura de la totalidad, es interesante ese comportamiento de los aglutinamientos en torno a un enemigo como significante vacío, es decir, no hablaríamos de un enemigo común para ese voto transversal e interseccional, sino que Milei puede estar logrando una articulación de una cadena de equivalencias de distintos enemigos de diferentes extractos sociales que activan diferentes memorias y resistencias/carencias/resentimientos que en otros escenarios confrontarían entre sí. Las lógicas dicotómicas nos habilitan a pensar la presencia de las figuras del héroe y el villano al interior de los dispositivos míticos. Figuras que emergen en torno al populismo pero que no se anclan en las derechas o izquierdas del mapa ideológico y que fundan su enunciación sostenida en un antagonismo constitutivo expresado en términos de amigo/enemigo. Estas figuras las podemos asumir como extractos identitarios que:

¹ Figura 1: La crisis como condición de emergencia de la figura de liderazgo (en este caso, Milei); esa crisis, demanda al líder institucionalizar ese dispositivo de enunciación para articular con la sociedad: la fundación del partido La Libertad Avanza (LLA). El primer paso performativo de enunciación institucional de ese líder fue ganar las PASO. Al momento del presente análisis, no se había resuelto la elección general.

Adquirirían visibilidad en los discursos puestos a circular, flujos siempre aleatorios y contingentes que sedimentan algunos sentidos y operan como fuerzas centrífugas de otros, definiéndose nuevas relaciones entre los colectivos ‘nosotros’ y los ‘otros’ por medio, de procesos de repetición/naturalización y de resignificación/desplazamiento (Lobo, 2015: 100).

Y en este sentido, compartimos con Robles Ridi el señalamiento de que las “identidades políticas no deben entenderse como esenciales, sino como un proceso histórico, móvil, dinámico y abierto de construcción de sentidos en donde no hay suturas definitivas...” (Robles Ridi y Lobo, 2023: 7).

Planteada esta introducción, recordamos que los interrogantes que postulamos para esta indagación inicial, se centran en los discursos pronunciados por Javier Milei en tres momentos: el cierre de campaña de las PASO, el discurso luego de conocerse el resultado de las elecciones PASO y el discurso post conocimiento del resultado de la primera vuelta en las elecciones generales, todas durante el año 2023. Y en este contexto electoral nos permitimos pensar a Milei, junto a Casullo, como un líder outsider, un líder carismático per se, con atributos de hacedor/redentor.

Como plantea Casullo, un líder populista se ubica frente a un “pueblo particular que se encuentra trabado en una lucha épica contra un adversario moralmente nefasto” (Casullo, 2020: 69). De esta forma, el líder populista tiene frente a sí un pueblo que conforma una identificación con ese líder, pero que no demanda o tiene como condición de producción una ideología que los vertebral. De este modo Milei encuentra un terreno excepcional para lograr ese modo de identificación que por medio de una narrativa particular logra establecer el lazo representacional y de lealtad y el afecto con sus seguidores. Lo que podemos pensar acá es que Milei no es el emergente de una matriz político ideológica programática, que prevé un programa, sino que emerge como esa estructura vacía que “se llena de contenido y construye una cadena equivalencial de solidaridades con sus propios seguidores. Es decir, Milei es referenciado como líder para cada particularidad afianzando así una “corriente de afecto hacia el héroe” (Casullo, 2020: 69). Siguiendo a Casullo, podemos señalar que Milei funda su peso político en su capacidad de vertebral una cadena de equivalencias de ‘un’ daño infligido sobre el pueblo. Lo que creemos es que en la base articulada habría varios daños, diferenciables (por clase, matriz cultural, etc.), pero que la sutura de la narración de Milei confluye como una totalidad (que no está del todo cerrada). Al mismo tiempo, esa cadena de equivalencias, construye una corriente de antagonismos necesarios para esa sutura contingente.

Lo que creemos es que Milei actualiza, en su narrativa de dolor, traición y redención en torno a un pueblo, la memoria de “que había una vez un gran pueblo, destinado a la grandeza y la prosperidad, que fue traicionado por el villano dual (poder externo y traidor interno)”, el primero según Milei, el comunismo, y las discursividades regresivas de izquierda y el segundo, en equivalencia y en eje con el primero, el kirchnerismo. (Casullo, 2020: 70), características del mito populista (paradoja de quien proviene del neoliberalismo).

...dará fin a la casta parasitaria, chorra e inútil que hunde este país (discurso resultado elección de las PASO).

Los aliados de Cuba, Hamas y todas las dictaduras sangrientas del mundo... (Discurso previo a la elección del Ballotage).

Gracias a todos los que se han sumado a esta lucha por la libertad y a partir de octubre poner de vuelta este país de pie (discurso resultado elección de las PASO).

En este sentido, compartimos con Casullo cuando sostiene que:

el líder populista se autopercibe como un redentor del pueblo, que con coraje y abandono de sí acude a su rescate...el tipo de vínculo que propone el líder populista se basa en hacer presente a los seguidores dentro del espacio político que les estaba vedado (Casullo, 2020: 71).

Y, en este caso, “el líder no pide el voto como contraprestación de una promesa de campaña; promete encarnar en sí mismo la lucha del pueblo contra el opresor” (Casullo, 2020: 72).

Nosotros venimos sosteniendo proponer una verdadera alternativa de cambio (discurso de festejo resultado de las PASO).

Si trabajamos juntos vamos a terminar con los privilegios de la casta (discurso previo al Ballotage).

¿Podemos estar frente a un ethos híbrido convergente en el caso de Milei? Interrogante que postulamos siguiendo a Casullo en tanto identifica al líder populista como un perpetuo outsider. ¿O hablamos de un ethos divergente? Y en este momento, planteamos la siguiente hipótesis: ¿podemos pensar esta irrupción como germen de una inconsistencia estructural? Y que, por lo tanto, las tramas que permiten la emergencia de Milei son al mismo tiempo tangenciales y situacionalmente contextuales próximas; pero que en un proceso aleatorio y complejo a su vez activan/actualizan matrices de ese dolor/traición que en este escenario ya no tienen margen para un nuevo retroceso para retomar nuevamente. Hablamos de la densa trama de significaciones (a veces contradictorias) que conllevan las cronotopías de la crisis del año 2001.

Por lo tanto, y a modo de hipótesis, si no logra construir una hegemonía sólo estaría en la dimensión de un lazo directo establecido entre uno (líder) y otros (pueblo). Es decir, el outsider Milei irrumpiría como un líder populista sin programa de base o desde una matriz externa a sí mismo. Podemos pensar, en esta dirección, que la traslación del pueblo a Milei lo ubica como un líder carismático que solo se sostiene en la carencia del pueblo. Por lo tanto, como señala Casullo, “la autoridad de un líder carismático existe en tanto los seguidores estén convencidos de que esta existe; de ahí que el líder populista debe crear y recrear la legitimidad de su propia autoridad mediante la apelación discursiva directa y constante a sus seguidores” (Casullo, 2020: 73).

Es interesante los tres modelos que retoma Casullo de relatos típicos que han sido efectivos para la construcción de las figuras (historia) de outsidership a la política: el militar patriótico, el dirigente social y el empresario exitoso y en esta línea, propone ejemplos más cercanos en el tiempo: Hugo Chávez, Evo Morales y Donald Trump. En base a esta tipificación, ¿podemos ubicar a Milei dentro de alguno de estos modelos? En principio se nos supone de difícil clasificación. Consideramos que en un análisis más amplio podríamos postular una clasificación del mismo.

Por lo pronto, creemos productivo sumar otros diálogos para el análisis del dispositivo de Milei. En este sentido, Traverso en Stefanoni (2022) plantea la emergencia de las derechas de las derechas lo que él llama el posfacismo. Y en esta dirección es interesante señalar lo que previamente pensábamos con Casullo acerca de la precariedad de estas narrativas que no terminan de estabilizarse ideológicamente, como corriente relativamente nueva del siglo XXI y que es inestable, a menudo contradictoria, “en la que se mezclan filosofías políticas antinómicas” (Traverso en Stefanoni, 2022: 39). Por lo pronto, Traverso ve una ventaja en el término de posfacismo a diferencia del populismo (en el que hacen converger proyectos políticos diversos y que emerge como una caja negra). Resulta interesante al respecto lo

que el autor señala en relación a “las fuerzas que ocupan el espacio de la derecha de la derecha y que en estas últimas décadas se fueron moviendo desde los márgenes hacia la centralidad del tablero político” (Traverso en Stefanoni, 2022: 39). Es decir, retomando los interrogantes iniciales, podríamos pensar en situarnos frente a un escenario en el cual se estaría interpelando los centros mismos de las narrativas políticas tradicionales (Angenot, 2010).

Según Traverso (2018) vivimos en un momento de expansión de las demandas insatisfechas que debilitan la hegemonía dominante. Y en esta coyuntura, lo que Milei viene a representar sería ese inconformismo ya no con el partido o matriz política dominante (kirchnerismo) y su reciente alternancia con la centro-derecha, sino con las dos. Es decir, contra el sistema democrático de partidos, tradiciones o frentes políticos previsibles en diálogo con los partidos políticos tradicionales.

En consiguiente, ¿podemos postular al dispositivo de Milei como manifestación de la extrema derecha? Siguiendo a Semán señalamos que Milei funda una dimensión de su dispositivo retomando la noción de ‘grieta’ como tal de la derecha macrista. Esta última, enfrascada en las tensiones internas entre gradualismo y quienes pugnaban por reformas rápidas y profundas (a lo Menem), los terminaron de ubicar como el “el kirchnerismo de buenos modales” (Semán; 2023: 56). Lo que estaba emergiendo, en contexto del macrismo (que estaba pensando en la reelección de Macri) eran fenómenos políticos, sociales y narrativos a la derecha de la derecha como los casos de Trump en EEUU y Bolsonaro en Brasil. Y en el escenario político argentino de las elecciones de 2019, las figuras emergentes de esta extrema derecha (Gómez Centurión y Espert) no tuvieron mayor desempeño y pregnancia electoral, pero claramente, pueden considerarse como emergentes de esas expresiones de derecha que, frente a la derrota de Macri, constituyeron gérmenes de otro sensorium social. Pero frente al gobierno de Fernández (2019-2023), las gramáticas de impugnación (heterogéneas con tintes nacionalistas, defensa de la propiedad privada, defensa de las libertades individuales) se fueron vertebrando rápidamente a partir de un emergente externo como lo fue la pandemia de covid-19. Ante este escenario, las primeras conferencias e informes conjuntos de los principales referentes políticos en gestión (Alberto Fernández con Kicillof y Rodríguez Larreta por ejemplo), mostraban (o al menos esos eran los efectos iniciales) una unidad política frente a la pandemia en el país y el consenso en torno a las medidas sanitarias que se estaban tomando. El agravamiento de las condiciones sanitarias posteriores marcó las grietas en ambos frentes políticos que habían sido legitimados en las dos últimas elecciones presidenciales (Macri 2015 y Fernández 2019). Por el lado de Juntos por el Cambio entre halcones y palomas y por el lado del FdT entre Alberto Fernández y Cristina Kirchner. En definitiva, la crisis, en esta coyuntura de encierro estricto en los meses sucesivos a la declaración de la cuarentena en marzo del 2020, signó las condiciones de crisis del sistema político de los principales partidos/frentes. Por un lado, el gobierno nacional por ser el responsable de las cada vez más cuestionadas medidas de encierro (y, por consiguiente, de la restricción de las ‘libertades individuales’); y, por otro lado, los representantes de Juntos por el Cambio por no ser suficientemente de derecha para extremar los reclamos, fueron consignados como partes de una elite política “a la que cabía responsabilizar por la situación que se atravesaba” (Semán; 2023: 60).

En ese contexto de zozobra de las representaciones políticas, tomó visibilidad la figura del economista mediático Javier Milei, quien rápidamente fue adquiriendo más pregnancia por su oposición visceral a las medidas sociosanitarias bajo la bandera de la defensa de las libertades individuales y la sospecha de un control velado bajo la figura del encierro. Escenario que fue asumiendo más relevancia, por un lado, a raíz de los perjuicios económicos que los anticuarentena denunciaban; y, por otro lado, por los escándalos que comenzaban a aparecer la interior de la gestión del presidente Fernández en torno a la sospecha de privilegios y arbitrariedades. Este estadio que englobaba a un amplio arco político (por impulsor de las medidas o por no ser lo suficientemente firmes en su rechazo)

fue generando cada vez mayor resistencia social y rotulados sus integrantes de manera genérica como la ‘casta’.

En esta dirección, resulta interesante retomar los planteos de Traverso cuando señala las consecuencias más profundas de la pandemia y que podemos relacionar con los señalamientos de Semán quien hace referencia a las crecientes resistencias a las medidas sanitarias. Traverso advierte, aunque con cautela, que “la pandemia se muestra como la matriz de dos tendencias globales: un giro biopolítico y un giro potencialmente autoritario” (Traverso, 2023: 12). El primero de los giros habilita, para el autor, al que considera más preocupante y que tiene que ver con el giro potencialmente autoritario que arbitra los estadios de excepción limitando las libertades colectivas e individuales. A lo que agrega que las políticas de confinamiento estaban “alterando nuestros estilos de vida, nuestras maneras de trabajar, nuestras formas de socializar” y que “no es cierto que todos seamos iguales frente al virus dado que quedamos expuestos a él selectivamente en función de nuestro estatus social y económico...” (Traverso, 2023: 13). Estos aspectos pueden vincularse con los planteos de Semán cuando señala la creciente visibilidad de la inequidad de las políticas sanitarias y la extensión de la responsabilidad al amplio arco político de elite/casta. Esto aparece como condiciones para la emergencia de la narrativa que condensó Milei y que a modo de un significativo vacío aglutinó un panorama heterogéneo y contradictorio de demandas diferentes que en el contexto de pandemia encontraron las condiciones excepcionales de articulación en forma de cadena de equivalencias. Y esto lo podemos en diálogo con los planteos siguientes.

En este sentido, Traverso sugiere hablar de la emergencia de movimientos y narrativas posfascistas y habla de movimientos porque como bien señala el autor “las nuevas derechas radicales son un fenómeno heterogéneo, muy mezclado” (Traverso, 2023: 24). Si bien hay muchas diferencias, existen puntos en común. Traverso plantea que el posfascismo se diferencia del fascismo (y por lo tanto del neofascismo), pero que, si bien se ha emancipado, conserva su matriz de proyecto “de ‘regeneración’ de la nación, vista como una unidad étnica y racial homogénea” (Traverso, 2023: 15). Pero al mismo tiempo, advierte que “el posfascismo es un régimen de historicidad específico -el comienzo del siglo XXI- que explica su contenido ideológico fluctuante, inestable, a menudo contradictorio, en el cual se mezclan filosofías políticas antinómicas” (Traverso, 2023: 25).

Sin embargo, lo que primaría en estos nuevos escenarios es la ausencia de horizonte de expectativas ante lo cual “todas las utopías serían peligrosas porque llevarían necesariamente al totalitarismo...la única fuente posible de libertad se encuentra en el paradigma liberal de una sociedad de mercado centrada en las libertades individuales...” (Traverso, 2023: 138).

Por su parte, Feierstein (2023) en *La construcción del enano fascista: los usos del odio como estrategia política en Argentina* da cuenta de las prácticas fascistas en la Argentina y su ubicación en el contexto actual de crisis socioeconómica y auge del discurso antipolítico. En este sentido resulta interesante cuando el autor señala que

El enano fascista -ese que dicen que todos llevamos dentro- no debe ser entendido como una simple tentación individual sino como una práctica social: el uso del odio como herramienta política para dirigir la frustración social hacia...los villeros, los piqueteros, los inmigrantes, los abortistas, los pibes chorros o los planeros (Contratapa).

Cuya máxima expresión es esa aberración llamada Justicia Social lo que constituye un robo” (discurso previo a las elecciones de Ballotage)

Modelo para beneficiarse a costa nuestra” (discurso previo a las elecciones de Ballotage)

Por otra parte, y poniendo en relación con los planteos de Traverso, en este escenario 'posfascista' que se sostiene en base a una retórica autoritaria y el discurso del odio, podemos advertir lo que Feierstein señala como la campaña de delación en tanto "la delación es una de las formas más efectivas de quiebres de lazos sociales de cooperación y solidaridad en una sociedad" y como consecuencia, instalar a nivel social, la instigación a la delación "como un modo de transformar a cada ciudadano en el enemigo de los demás" (Traverso, 2023: 67). Más allá que en otros tramos de su libro el autor hace referencia al ataque al colectivo de los docentes, es interesante resaltar que la consecuencia de las prácticas de delación provoca la emergencia de resentimientos, envidias y odios diversos que apuntan al quiebre de esos lazos sociales.

Los que nos encerraron en una cuarenta brutal

Ellos van a mentir, ellos van a ensuciar

Los que liberan presos o los que queremos a los delincuentes detrás de las rejas
(discurso previo a la elección de Ballotage)

Los fascismos actuales impulsan modalidades de hostigamiento y persecución a los adversarios políticos, en tanto lógica del odio político (o a la casta política) que se extiende a sindicalistas y científicos. En este sentido, los centros de trolls y la expansión del uso de las redes sociales persiguen este propósito conjugando ataques sistemáticos. Y en esta dirección, emerge otro eje para indagar en la discursividad de Milei y tiene que ver con la batalla cultural que pregonan de manera recurrente.

Stefanoni plantea la necesidad que tiene cierta derecha de construir al marxismo como enemigo porque más allá de que éste "perdió la batalla económica y el socialismo real se desmoronó...ganó la batalla de la cultura" (Stefanoni, 2022: 63). Lo que plantea el autor es que el 'marxismo cultural' "constituirá una suerte de continuidad por otros medios". Esa derecha es la que está reescribiendo el slogan de Bill Clinton como "es la cultura estúpida". Más allá de las heterogeneidades planteadas en torno a la emergencia de los posfascismos o las derechas de la derecha, surge como un eje transversal el embate contra el llamado marxismo cultural: "la izquierda habría ganado batallas, incluso que no sabe que ganó" (Stefanoni, 2022: 64).

En esta dirección, el uso del lenguaje no sexista, la ideología de género, la corrección política de la izquierda que ha significado la continuidad de una elite progresista globalizada, aspectos de esta batalla cultural que el marxismo está ganando y frente a la cual Milei plantea su desacuerdo:

Estamos frente al fin del modelo de la casta

Una Argentina distinta es imposible con los mismos de siempre

Y que todos los países que abrazan la idea de la libertad progresan, mientras que todos los que siguen las ideas populistas se hunde en la miseria (discurso de festejo resultado elecciones PASO)

Otra línea que exploramos para fortalecer el andamiaje conceptual para el análisis del dispositivo de Milei lo propone Chantal Mouffe. Si bien la autora está describiendo el escenario político en Europa, de la globalización neoliberal, es interesante la caracterización del socavamiento del poder del pueblo al señalar que:

la política pasó a ser un mero instrumento técnico de administración del orden establecido, un terreno reservado para expertos. Las elecciones ya no ofrecen la posibilidad de decidir entre alternativas reales por medio de los partidos de 'gobierno' tradicionales. Lo único que permite la pospolítica es la alternancia bipartidista del poder entre partidos de centro derecha y de centroizquierda. De esta manera, se socavó uno de los pilares fundamentales del ideal democrático: el poder del pueblo (Mouffe, 2023: 14).

Es posible postular a modo de hipótesis que esto puede formar parte de las condiciones de producción de la irrupción de Milei como emergente ante dos grandes narrativas: la pandemia por un lado y el fracaso de la alternancia democrática previa e inmediata en la memoria social (Macri, 2015 y Fernández, 2019). Por lo tanto, ese horizonte de expectativa se había roto, frente a lo cual Milei habría venido a reconfigurar, en un nuevo lazo de equivalencias, esas carencias.

En este sentido, es interesante como Mouffe advierte que los movimientos políticos de izquierda deben reaccionar y contrarrestar "los esfuerzos de las elites (de extrema derecha o bien neoliberales) por sacar provecho de los afectos producidos por la pandemia e imprimir un modelo autoritario" (Mouffe, 2023, 33). Consideramos que estos planteos son clave para articular con lo anteriormente señalado y que tiene que ver con las narrativas de Milei cuando retoma esos sentimientos de frustración y cercenamiento de sus libertades individuales. A esto, debe sumarse la indignación por los privilegios de la casta (vacunación vip durante el gobierno de Fernández, la foto de Olivos, etc.).

Modelo para beneficiarse a costa nuestra

Abracemos a todos los que quieren un cambio para el país (discurso previo a la elección de Ballatoge)

Por cierto, resulta oportuna la advertencia que Mouffe realiza y que nos sirve para caracterizar el movimiento de la derecha en relación a los afectos. "Las personas necesitan sentir que su involucramiento en política les da voz, las empodera. Entre los afectos menospreciados por la izquierda global, aquellos que expresan demanda de soberanía, protección y seguridad, son primordiales" (Mouffe, 2023: 44). La autora plantea que, con esa inacción, se le dejaría a la derecha hacerse eco de las demandas de las clases populares. Por otro lado, Mouffe argumenta que "las consecuencias de las crisis sanitaria y ecológica, podrían presagiar la consolidación neoliberal..." (Mouffe, 2023: 51). Por otro lado, distingue las emociones de las pasiones, indicando que estas últimas aluden a los "afectos comunes que se ponen en juego en la esfera política en la constitución de las formas de identificación nosotros/ellos" (Mouffe, 2023: 52). A estos afectos comunes y colectivos la autora los define como "pasiones", reservando para el orden de los individuos, las emociones. Y en esta dirección y que emergen como distintivos en el discurso de Milei cuando Mouffe caracteriza al resentimiento como un afecto que no es intrínseco al individuo como un rasgo de nacimiento, sino que "es producto de una reacción de indignación contra una situación específica en que el individuo se siente víctima de una injusticia" (Mouffe, 2023: 53). Por lo tanto, y como consecuencia de una inacción de la política (la casta del Estado) pueden transformar una indignación en un resentimiento "cuando no se ofrece una perspectiva de reparación de la injusticia" (Mouffe, 2023: 52).

También nos parece oportuno retomar los planteos de Dubet, quien hace una lectura muy interesante que nos permite desplazarnos de las distinciones sociológicas como la de clase en un escenario fluido en los que no queda claro los límites entre las clases alta, media y baja y las posteriores denominaciones para encajar mejor en los actuales escenarios como clases populares o desfavorecidas y clases favorecidas o altas o la categoría de pueblo

como aquella que engloba a todo lo que no sea rico, de elite o profesional calificado. En esta dirección el autor propone hablar de sumatoria de pequeñas desigualdades. “Tales mecanismos de sumatoria de desigualdades se despliega en muchos otros dominios, como el de la salud, la carrera de mujeres y hombres, las discriminaciones, el consumo cultural, el capital social, etc.” (Dubet, 2019: 42). Es decir, la sumatoria de pequeñas desigualdades, permitiría formar cadenas de equivalencias de demandas que se articulen en torno a un significativo englobante.

Por otro lado, el autor traza una relación de afectación interesante entre desigualdad y desprecio. La vergüenza, humillación, ira y resignación son producto de las desigualdades y provocan en consecuencia emociones que las individualizan. Una de ellas es el desprecio. Como señala el autor, “el desprecio como una cadena en la que cada uno puede, por turnos, ser despreciado y despreciar”. El desprecio en este sentido, puede ser tomado como “una suerte de medida general del sentimiento de injusticia” (Dubet, 2019: 65). Podemos establecer un diálogo entre estos planteos con lo que Mouffe afirma en torno a cuando habla de emociones individuales con las pasiones colectivas. Es decir, si las emociones individuales de Dubet pueden articularse en una cadena de equivalencias con las pasiones que postula Mouffe que de manera capilar se articulan hasta transformarse en pasiones.

Estas articulaciones las podemos identificar claramente con una retórica más bien autoritaria que a diferencia de una retórica democrática, postula el orden ético-patémico-lógico en base al dogmatismo y fanatismo. Por su parte, la retórica democrática sostiene un orden de importancia de argumentos lógicos-éticos- patémicos. En este sentido, y para caracterizar el dispositivo de enunciación de Milei, no pensemos las retóricas como polos, sino como continuum, no de todo o nada. Pero que separa de manera tajante la palabra propia de la ajena.

Una elección que va a determinar si seguimos con este modelo que el kirchenirmos defiende (discurso previo al Ballotage)

Por otro lado, identificamos en los discursos analizados y a modo de cierre, una locución fija de manera recurrente:

Viva la libertad carajo (todos los discursos)

Estamos frente al fin del modelo de la casta (discurso ante el resultado de las PASO)

También y como parte de este dispositivo, reconocemos el uso de la resignificación del pasado:

Durante 100 años vivimos una decadencia brutal que el kirchnerismo se encargó de profundizar

Nunca más Kirchnerismo (discurso previo a la elección de Ballotage)

Como parte de esta reflexión ensayística y a modo de un cierre provisorio, postular de manera precaria un esquema para caracterizar el dispositivo de enunciación de Milei como disruptivo en la escena política de la Argentina del siglo XXI y que presentamos como

Figura 2. Un nuevo Modelo de Llegada²



Fuente: elaboración propia

En este modelo de llegada que postulamos, advertimos que el dispositivo de enunciación de Milei se desplaza del lugar canonizado del discurso político tradicional. De esta manera, sutura la grieta que estaba instalada en el dispositivo de enunciación política tradicional al colocarse en una figura 'nueva'. Un andamiaje enunciativo que traza una frontera más amplia con todo el colectivo político, la 'casta' configurando una nueva estrategia de vinculación directa y sin más mediaciones de las instituciones corruptas (entre ellas, el Estado) con el pueblo. En ese sentido, observamos que fue clave la configuración de un ethos de identificación que conjugó elementos convergentes. La hibridez estuvo soportada, por un lado, en la figura de espontaneidad y autenticidad, a través de la estrategia de la incorrección política discursiva, lo que reenviaba a una persona/candidato sin filtros, sin tapujos, auténtica y sincera. Y que al mismo tiempo, apuntaba a generar credibilidad y performar proximidad con el colectivo de identificación, frente a los políticos mentirosos, privilegiados y corruptos de la 'casta'. En segundo lugar, un ethos popular que performaba cercanía entre enunciator y destinatarios a partir de poner en circulación procesos polifónicos con cánticos reconocidos masivamente de tribunas de fútbol, de canciones populares de rock nacional, mezcladas con historias de amor y shows televisivos. Y en tercer lugar, la construcción de un ethos técnico o experto, de distinción, que permitía poner distancia a esa cercanía a través de ubicarse en el lugar del enunciator legitimado, aquel que sabe, aquel que está preparado, bajo la figura de académico y economista: el "Milei del habla difícil". Bajo esta figura, pero en complementariedad con los otros ethos descriptos, emergían los principales componentes programáticos de campaña del dispositivo, del líder

² Figura 2: La irrupción de Milei en la esfera política nos demanda abordar el comportamiento de los dispositivos de enunciación políticos estandarizados y ofrecer pistas para comprender la manera en que estos se trastocaron con la emergencia de esta figura outsider en Argentina. El cuadro propuesto pretende graficar los modos en que el dispositivo cristalizado de la lógica de los antagonismos políticos fue interpelado y por lo tanto descolocó a los enunciativos que se ubicaban dentro de ese espectro. La emergencia del dispositivo de Milei logró articular (y al mismo tiempo despojar a la 'casta', los atributos del cambio y la sutura de la 'grieta').

que venía a reparar el daño y redimir al pueblo: “*exterminar la inflación*” y “*devorarse a la casta empobrecedora*” representada por el Villano Externo (el comunismo) y el traidor interno (El kirchnerismo “*los políticos de malos modales*” y el PRO “*los políticos de buenos modales*”).

Otra característica clave del dispositivo, en tanto discurso, es su dimensión autoritaria o posfacista, articulado con una matriz neoliberal y de populismo de derecha (como ya venimos observando). Además, identificamos que la estrategia del tono explosivo (Saferstein, 2023), y de una gestualización y gritos exacerbados, permite consolidar un discurso monológico o en palabras de Voloshinov (2009), monoacentuado, al establecer una verdad dogmática que prescribe (Foucault, 2007) impermeable a toda alteridad, proceso dialógico o multiacentuado del signo ideológico.

En los discursos de campaña analizados, a ese otro con el que se establece una frontera simbólica para diferenciarse, se lo humilla, se lo denigra, se lo deshumaniza, a partir de una estrategia discursiva de la aversión y abyección, dando lugar a los discursos de odio.

Finalmente, conjeturamos que la figura discursiva de Milei, aglutinó el malestar ante lo injusto y fundó un antagonismo que trastocó la solvencia agonística que se había consolidado en Argentina post 1983. Dispositivo de enunciación que le ‘ganó’ a los demás partidos políticos o coaliciones, la capacidad de indignarse frente a la realidad y propuso un sofisticado y novedoso dispositivo de enunciación para transformarla. Y en ese llamamiento o interpelación ideológica, emprendió una operación para constituir a los individuos en sujetos (Althusser, 1988). Podemos señalar que logró traspolar a la figura de los destinatarios lo que la derecha radical fue ganando: capitalizar la indignación social Derecha radical que se mostró rebelde, desobediente, transgresora y antisistema condición para lo cual y en tanto novedad, dejó de denegarse a sí misma (Barthes, 1987). Matriz discursiva de una derecha radical que emerge en el dispositivo de Milei mostrando como estrategia de posicionamiento su pin ideológico de capitalismo puro pro mercado sin regulaciones como receta de la libertad, a diferencia del PRO o Cambiemos que históricamente lo ocultaban (Ansaldi, 2017). Creemos que emerge en el dispositivo de Milei lo que Eco (1995) llama la neolengua. Concepto que el autor propone en su ensayo cuando estudia manuales escolares del facismo o nazismo, caracterizados por un léxico pobre y una sintaxis elemental, que limita el razonamiento complejo y crítico: *el bien y la verdad contra el mal, los argentinos de bien contra la casta empobrecedora, una Argentina distinta es imposible con los mismos de siempre*.

El desafío en esta primera fase de investigación, fue proponer un recorrido ensayístico con fuerte perfil teórico para continuar luego con esta indagación preliminar con la necesidad de ampliar el corpus para identificar regularidades que se sostengan en el tiempo y que permita postular la consolidación de un dispositivo de enunciación que estaría inaugurando Milei y que tiene que ver con la emergencia narrativa de la derecha de la derecha en la Argentina del siglo XXI y el eclecticismo que la caracteriza: nacionalista, conservadora y libertaria: (Dios, Patria, familia, antiestado, misógina, xenófoba, revanchista, antiprogresista, antimulticulturalista, y anti justicia social).

Como parte de estas preliminares conclusiones, y en base al análisis previo, creemos que podemos clasificar el fenómeno estudiado como el dispositivo del ‘banco de ira’ y de ‘ patear el tablero’ en el cual el líder que encarna el bien y la verdad, canaliza la decepción, el descontento, la cólera, para exacerbar tres pilares patémicos vertebradores del dispositivo: la indignación, el resentimiento y el odio. Condiciones de posibilidad para la emergencia de un relato refundacional como estrategia basada en la lógica simple de los pares dicotómicos.

Referencias bibliográficas

Althusser, L. (1988). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Buenos Aires, Nueva Visión.

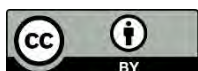
- Amossy, R. (2018). La presentación de sí. Ethos e identidad verbal. Buenos Aires: Prometeo.
- Angenot, M. (2010). El Discurso Social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Ansaldi, W. (2017). "Arregladitas como para ir de bodas. Nuevos ropajes para las viejas derechas". Revista Theomai, N° 35, Conflictividad Social y Política en el capitalismo contemporáneo. Antagonismos y resistencias (I). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12452111003>
- Barthes, R. (1987). El susurro del lenguaje. Barcelona: Paidós.
- Camblong, A. (2003). Macedonio. Retórica y política de los discursos paradójicos. Buenos Aires. Eudeba.
- Casullo, M. E. (2020). ¿Por qué funciona el populismo? El discurso que debe construir explicaciones convincentes de un mundo en crisis. Argentina. Siglo XXI Editores.
- Courtine J.-J. (1981). "Análisis del discurso político (el discurso comunista dirigido a los cristianos)". Revista *LANGAGES* 62. Recuperado de: <http://www.magarinos.com.ar/courtine.htm>
- Dubet, F. (2021). La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento y desalienta la lucha por una sociedad mejor. Argentina. Siglo XXI Editores.
- Eco, U. (1995). "Eternal Fascism: Fourteen Ways of Looking at a Blackshirt". The New York Review of Books, 22 de junio.
- Feierstein, D. (2023). La construcción del enano fascista. Los usos del odio como estrategia política en Argentina. Argentina. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2007). La Arqueología del Saber. Siglo XXI Buenos Aires. Editores.
- Lobo, C. T. (2015). "La (in)visibilidad de las culturas originarias. Ni homeostásis carcelaria ni puntanidad interpelada. Mapas teóricos para una lectura de las configuraciones identitarias en la discursividad política sanluiseña contemporánea". En: Marta Moyano (comp.) La trama compleja del Arte, la Educación y los Discursos Latinoamericanos. LAE – UNSL.
- Mouffe, C. (2023). El poder de los afectos en la política. Hacia una revolución democrática y verde. Argentina. Siglo XXI Editores.
- Robles Ridi, J. y Lobo, C. (2023). "Moderado, posideológico y pragmático: algunas claves para interpretar el dispositivo de enunciación de Horacio Rodríguez Larreta". Memorias del XXV Congreso RedCom: 1253-1259. Recuperado de: <https://omp.unlar.edu.ar/index.php/eudelar/catalog/view/XXV-Congreso-de-REDCOM-La-Rioja-2023/actas-redcom-2023/90>
- Traverso, E. (2023). Las nuevas caras de la derecha. ¿Por qué funcionan las propuestas vacías y el discurso enfurecido de los antisistema y cuál es su potencial político real? Argentina. Siglo XXI Editores.
- Saferstein, E. (2023). "Entre libros y redes: «la batalla cultural» de las derechas radicalizadas". En: P. Semán (Ed.), Está entre nosotros (123- 162). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Semán, P. (2023). Está entre nosotros. ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir? Argentina. Siglo XXI Editores.
- Stefanoni, P. (2022). ¿La rebelión se volvió de derecha? ¿Cómo el antoprogresismo y la anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda debería tomarlos en serio)? Argentina. Siglo XXI Editores.
- Traverso, E. (2023). Las nuevas caras de la derecha. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Voloshinov, V. (2009) El marxismo y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires. Nueva Visión. Prólogo y traducción: Tatiana Bubnova.

Verón, El. (1987). La Semiosis Social. Gedisa. Buenos Aires.

Verón, E. (1996). "La palabra adversativa" en Verón, E. (et. al.) El discurso político (13-26). Buenos Aires: Ed. Hachette.

Cita sugerida: Lobo, C. T. y Robles Ridi, J. A. J. (2025). "¿De dónde salieron los votos de Milei? La configuración de un dispositivo de enunciación disruptivo que no vimos venir" en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 15, Nº 24, 87-101. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 29 de abril de 2025

Aceptado: 21 de mayo de 2025

Sección **artículos abiertos**



“Hacerse en el saber hacer”. Un análisis teórico-metodológico de Trabajo Social con Grupos en el marco de un proyecto de extensión

“Becoming in the know-how”: A theoretical-methodological analysis of Social Work with Groups within the framework of an outreach project

M. Candela MANRIQUE GÓMEZ*

RESUMEN

El presente análisis resulta de una experiencia de intervención profesional en el marco de un Proyecto de Extensión de Interés Social (en adelante PEIS) denominado “Trabajo Social, grupalidades y género con la Cooperativa 20 de Julio”¹. La problemática abordada surge a partir de una demanda planteada por las mujeres integrantes de la Cooperativa situada en la ciudad de Villa Mercedes (San Luis) a partir de la cual expresan la necesidad de poner en diálogo, reflexionar y capacitar en temáticas de género: organización social del cuidado, maternidades, roles y ejercicio del poder, liderazgos, violencias, desigualdad y discriminación. Ante esto se considera que la intervención desde las dimensiones metodológicas del Trabajo Social con Grupos podría fortalecer las tramas vinculares al interior de la cooperativa, mejoraría la organización y *cohesión*² del agrupamiento y equipo de trabajo, y potenciaría positivamente la condición de *grupalidad*. Cabe destacar que, en consonancia con los aspectos metodológicos de la intervención con grupos se procura considerar los *emergentes* que surjan en el proceso con respecto a las temáticas abordadas, y de ese modo priorizar y promover la autonomía del grupo en la planificación de actividades. Es por ello que en la actualidad se pospusieron las capacitaciones específicas de género y el trabajo realizado se centra en estrategias de acompañamiento, aportes e intervenciones desde el trabajo social ante conflictos suscitados por la comunicación de desalojo que recibieron, lo que conlleva a una reestructuración en el funcionamiento de la organización y la toma de decisiones claves en las estrategias de resistencia.

Palabras clave: trabajo social con grupos; intervención; género, grupalidades; proceso.

ABSTRACT

The problem addressed arose from a request made by the women members of the “20 de Julio” Cooperative located in the city of Villa Mercedes (San Luis). They express the need for dialogue, reflection and training on gender issues: social organization of care, motherhood,

* Lic. en Trabajo Social Docente. Universidad Nacional de San Luis. Contacto: candelamanrique@gmail.com

¹ PEIS N°150124 aprobado mediante Res. N° 1010/2024 bajo la dirección de la Prof. Candela Manrique, integrado por docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales de la UNSL.

² Las palabras en cursiva las utilicé para destacar nociones teóricas o apreciaciones relevantes en el texto.

roles and exercise of power, leadership, violence, inequality and discrimination. Given this, it is considered that intervention based on the methodological dimensions of Social Work with Groups could strengthen the bonding networks within the cooperative, improve the organization and cohesion of the group and work team, and positively enhance grouphood. It is worth mentioning that, in line with the methodological aspects of the intervention with groups, an effort is made to consider the emerging issues that may arise in the process regarding the problems addressed, thus prioritizing and promoting the group's autonomy in the planning of activities. For this reason, gender-specific training has been postponed, and the work carried out is now focused on support strategies, contributions, and social work interventions in response to conflicts arising from the eviction notice they received. This has led to a restructuring of the organization's operations and key decision-making in resistance strategies.

Key words: social work with groups; intervention; gender, groupalities; process.

Lo teórico-metodológico del Trabajo Social con Grupos

La demanda que dio origen a la formulación del proyecto de extensión surge a partir de una solicitud realizada a la directora del proyecto de investigación que integro actualmente como parte de mis funciones docentes (PROICO 15-0523 denominado Sexualidades y subjetividades sociopolíticas. Experiencias situadas de intervenciones en las consejerías sobre derechos sexuales) por parte de la presidenta del consejo de administración de la cooperativa 20 de Julio. El requerimiento se centraba en la necesidad de poner en diálogo, reflexionar y capacitar en temáticas de género y su relación con las violencias y discriminación en el ámbito laboral debido a que se habrían suscitado situaciones con estas características en las formas de relacionamiento al interior del agrupamiento que conforma el equipo de trabajo.

Cabe destacar que soy la profesora responsable de la asignatura Intervención de Trabajo Social con Grupos, motivo por el cual me convocan para planificar una acción al respecto debido a mi formación específica de intervención grupal. Por esto, propuse de manera estratégica encuadrar este trabajo en el marco de un proyecto de extensión fundamentado desde referentes teóricos-metodológicos disciplinares del trabajo social.

Para comprender la propuesta de manera estructural considero relevante en primera instancia definir los conceptos de: *trabajo social con grupos* en relación a la especificidad disciplinar. La noción de *grupalidad* para comprender los procesos de intervención con distintos tipos agrupamientos, y el enfoque de género como categoría analítica y práctica que transversaliza todo el proceso de intervención.

Desde nuestro equipo de extensión se reafirma y resignifica el Trabajo Social con Grupos como un método de carácter flexible porque implica la posibilidad de recrear, revisar, readecuar el proceso de intervención de acuerdo al contexto grupal, a las problemáticas y necesidades, a los diferentes aspectos y dimensiones grupales, a las interacciones, entre otros.

Entre sus diferentes acepciones, se define al trabajo social con grupos como:

El ejercicio profesional que se desarrolla con pequeños grupos sociales, dado que el prefijo *con*, alude a la característica de horizontalidad y circularidad de las relaciones, dando apertura a los saberes de aquellos con quienes trabajamos. No trabajamos “para”, ni “por” los otros. Trabajamos *con* ellos, aportamos un saber técnico que

adquiere sentido cuando logra conversar con los saberes cotidianos de quienes se vinculan a nuestros procesos profesionales (Travi, 2012: 26).

Lo consideramos una modalidad de abordaje, un proceso socioeducativo donde el grupo se constituye como unidad de trabajo, como instrumento para la intervención fundado en los principios democráticos y en el ejercicio de la ciudadanía. Al hacer alusión a la ciudadanía se quiere hacer referencia a las “posibilidades reales de participar en la consolidación de los grupos como actores sociales, como sujetos políticos que participan activamente en la vida pública de sus contextos, de sus comunidades” (Bustos, Muñoz y Rodríguez, 2023: 95). De acuerdo con Ibáñez (2019) el grupo en el trabajo social se constituye como una herramienta para la participación, socialización y autogestión de las comunidades.

En conclusión, proponemos al método de Trabajo Social con Grupos como una modalidad de intervención comprometida con la democracia y con la emancipación ciudadana por la experticia y especificidad disciplinar para: recomponer el tejido social dañado, generar procesos que resulten en experiencias para la toma de decisiones y la resolución de conflictos de manera democrática sin lógicas de poder autocráticas o violentas, que susciten la comprensión la empatía y la tolerancia. Podría pensarse que el trabajo con grupos implica también una forma de hacer micropolítica, y como Kisnerman (1983) planteaba, los aprendizajes adquiridos en experiencias grupales trascienden a la comunidad y aportan al ejercicio ciudadano en sociedad.

El referente teórico-metodológico adoptado para el proceso y planificación de los encuentros con las integrantes de la cooperativa es principalmente a partir de los aportes de Ornelas, Tello y Brain (2019), Travi (2012) e Ibáñez (2017).

Travi, propone la realización del *diagnóstico social* desde un *enfoque comprehensivo* mediante el desarrollo dinámico y dialectico de tres fases de intervención: fase inicial, fase intermedia y fase final. Por otro lado, junto a Ibáñez (2017) proponen un abordaje de forma paralela entre el proceso de intervención y el proceso grupal donde se considera la especificidad de cada fase de intervención como la comprensión de los momentos que atraviesan los grupos y para esto establecen tres categorías centrales: *intervención, proceso y grupalidad*.

En referencia a la noción de grupalidad, Amelia Dell’Anno la define como “una condición variable de los agrupamientos de personas y/o de un mismo agrupamiento en diferentes momentos de su desenvolvimiento” (Dell’Anno y Teubal, 2006: 24). Es a través del análisis de la grupalidad que puede identificarse la potencia o posibilidad que tiene un determinado agrupamiento, de acuerdo al momento/etapa por la cual transitan, para constituirse como grupo en clave de trabajo social. A través del diagnóstico realizado en función de dicho análisis es que planificamos, sentimos, pensamos y reflexionamos nuestra intervención profesional.

Por otro lado, a esta propuesta metodológica se articulan aspectos específicos de la intervención con grupos propuestos por Ornelas, Tello y Brain (2019), en este caso para la *fase inicial* del proceso de intervención en el cual nos encontramos incorporamos a nuestra producción diagnóstica los siguientes ejes de análisis que serán definidos a continuación:

- Reconocimiento de los intereses grupales iniciales.
- Reconocimiento de los factores estructurales y dinámica³ grupal.

³ Adherimos a la distinción entre *dinámica de grupo* y *dinámica de grupos* (Neme y De la Vega, 2019). La *dinámica de grupo* refiere a las fuerzas (acción, interacción, transformación) que actúan en un grupo. Y la *dinámica de grupos* define a un conjunto de conocimientos teóricos y herramientas que, en forma de

- Definición de la situación – problema (procesos sociales conflictivos, daño en el tejido social).
- Construcción conceptual del cambio.

Con respecto al *reconocimiento de intereses grupales iniciales*, durante la *primera fase del proceso de intervención* en el marco del PEIS las reuniones estuvieron destinadas a involucrar al grupo destinatario en la elaboración del proyecto de extensión y de manera conjunta se estableció el plan de actividades y los *ejes temáticos* sobre los que solicitaban capacitaciones, a saber: género-sexualidades y subjetividades; violencias y discriminación en el ámbito laboral; estructuras grupales y liderazgos democráticos desde la perspectiva de género, organización social del cuidado; maternidades; género y discapacidad; mujeres y finanzas.

Posteriormente planificamos y definimos los objetivos del proyecto: el *objetivo general* busca capacitar, reflexionar y sensibilizar en temáticas de género y derechos humanos desde la metodología de intervención grupal con integrantes de la cooperativa 20 de Julio. Por otro lado, los *objetivos específicos* se orientan a promover un proceso grupal de aprendizajes en torno a las temáticas de género; potenciar el trabajo colaborativo y horizontal entre pares y fortalecer las tramas vinculares del equipo de trabajo en la cooperativa.

En referencia al eje de análisis *reconocimiento de los factores estructurales*, es decir la situación contextual donde el grupo opera, se trata de una Cooperativa de trabajo denominada “20 de Julio” (Ex panadería Las Camelias) situada en la ciudad de Villa Mercedes (San Luis) sobre Avenida 25 de mayo N° 845. El nombre es parte constitutiva de su historia debido a que el 20 de julio del año 2020 tras luchar contra la precarización laboral y abandono patronal, cuando los/as trabajadores/as fueron desvinculados de la ex panadería “Las Camelia” y ante el posible vaciamiento de la patronal decidieron la ocupación y puesta en producción de la planta. El 3 de febrero del 2021 obtuvieron la matrícula por medio del INAES (Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social) junto con el reconocimiento de ser una de las cuatrocientas empresas recuperadas de nuestro país, la primera en época de pandemia. Tras un juicio ejecutivo sin respuestas de la patronal se inicia el pedido de quiebra de la firma F.A.P.A.N. S.R.L y el juicio laboral de cada una/o de las/ trabadores/as. La comisión está constituida por tres mujeres en las decisiones principales, que además de mantener la fuente laboral de los/a socios/as fundadores han logrado sostenerse y ampliarse en el rubro rotisería y confitería duplicando el número inicial de integrantes desde la toma, siendo en la actualidad cuarenta y cuatro (44) trabajadores/as en total, de los cuales dieciséis (16) son socios/as fundadores/as, en un 70% conformada por mujeres jefas de hogar. Aún están a cargo de la custodia la maquinaria y las instalaciones que son su fuente de trabajo y garantía de pago de créditos laborales.

Cabe destacar que, en consonancia con los aspectos metodológicos de la intervención con grupos procuramos considerar los emergentes que surgen en el proceso con respecto a las temáticas abordadas, y de ese modo priorizar y promover la autonomía del grupo en la planificación de actividades. Es por ello que en la actualidad se pospusieron las capacitaciones específicas en temáticas de género y el trabajo realizado se centra en estrategias de acompañamiento, aportes e intervenciones desde el trabajo social ante conflictos suscitados por la comunicación de desalojo que recibieron las integrantes de la cooperativa, lo que conlleva a una reestructuración en el funcionamiento de la organización y la toma de decisiones claves en las estrategias de resistencia.

procedimientos o técnicas grupales, permiten conocer al grupo, abordar problemáticas, aumentar su capacidad generativa, modificar actitudes y afianzar las relaciones internas, es decir, que operan sobre la dinámica.

Ante dicho emergente grupal se planificaron y propusieron dinamizadores grupales⁴ para la comprensión y *definición de la situación-problema*. Resulta importante distinguir la *planificación* de un dinamizador grupal específico del *proceso de intervención* con grupos (Neme y de la Vega, 2019), aspectos que suelen ser confundidos sobre todo en los procesos de prácticas académicas en los trayectos de formación profesional.

Se define al *proceso de intervención* como el “despliegue y conjunto de acciones coherente y organizado, desde un referente teórico-metodológico, con la finalidad de dar respuesta a una demanda, a una situación planteada como problema” (Travi, 2012: 174). La noción de proceso supone un desarrollo concatenado de acontecimientos o hechos. La *planificación*, ya sea de encuentros, talleres, reuniones, jornadas, o técnicas específicas, *forman parte y deben realizarse en el marco del proceso de intervención*, siendo sus objetivos y fundamentación coherentes con este, son momentos constitutivos del proceso de intervención. Utilizar la herramienta pedagógica del taller, de manera aislada sin un referente teórico ni un diagnóstico social del grupo destinatario, no es una intervención profesional.

En este caso particularmente existía una aproximación al agrupamiento tras las reuniones sostenidas durante formulación del proyecto, y se estableció un diagnóstico premilitar con respecto a la trama vincular de la cooperativa, es por ello que a la hora de planificar se incorporó la realización de un análisis situacional participativo. Esto permitió por un lado conocer las problemáticas, reconocer configuraciones vinculares u organizacionales desde las que se opera y comenzar a pensar alternativas para la resolución de los conflictos, acompañamiento, sugerencias y aportes al grupo desde el trabajo social.

A continuación, presentaré los *aspectos principales del diagnóstico grupal* elaborado en función de los dinamizadores propuestos, los registros y la observación sostenida durante los encuentros con las integrantes de la cooperativa:

En relación a los *aspectos que potencian la grupalidad*, hubo predisposición, motivación y participación ante las actividades propuestas. Todas las integrantes tomaron la palabra y compartieron en un clima de confianza sus sentires, principalmente angustias, miedos e incertidumbre ante la situación de desalojo.

Por otro lado, se identificó subjetividades compartidas en relación a la representación del espacio físico donde funciona la cooperativa, a los significados simbólicos en cuanto a su historia, trayectoria, ocupación del espacio no solo como la sede del trabajo sino, en palabras de las integrantes lo sienten como “su hogar”.

A través de la escucha atenta de sus relatos se vislumbran vivencias compartidas cotidianamente afianzadas en la afectividad con respecto a la construcción de sentidos en torno a la historicidad de la cooperativa que se traduce en la *mutua representación interna* del posicionamiento de resistencia ante el desalojo para decidir y redefinir acciones y estrategias colectivas de continuidad. Este aspecto deviene en un fuerte *sentido de pertenencia* como integrantes de una empresa recuperada que no están dispuestas/os a perder.

Por último se destaca la predisposición y necesidad de poner en *diálogo* la realidad grupal en un contexto de tensión pero donde se propende un clima de confianza y trabajo colectivo a través del rol de facilitadoras⁵ y coordinadoras emprendido por el equipo del PEIS.

⁴ Se propone utilizar la expresión *dinamizadores grupales* en lugar de *técnicas grupales*, en oposición a la noción tecnicista de eficacia y eficiencia. Se comprende por dinamizadores grupales al conjunto de procedimientos, actividades, jornadas, encuentros o propuestas diversas que ponen al grupo en movimiento, que lo hacen actuar, pensar, sentir, crear, debatir etc. Y que deben ser coherentes y consecuentes con el proceso de intervención profesional, el tipo de grupalidad, y el diagnóstico social elaborado hasta el momento.

⁵ Travis e Ibañez (2017) establecen que el rol de facilitador resultaría en el más adecuado en las intervenciones con grupos, “el rol de facilitador lo consideramos apropiado por presentar en su esencia la virtud de favorecer la explicitación de lo latente en todo grupo y reconocer lo emergente como parte integrante de la cuestión grupal”.

Con respecto a la identificación y definición de *problemáticas que estarían dañando el tejido social a nivel grupal*, el agrupamiento se encuentra transitando un momento de conflictividad que obedece a formas determinadas de *organización, comunicación y conducción* de la cooperativa que se manifiestan a partir de situaciones interrelacionadas y simultáneas descritas a continuación: obstáculos en la circulación de la información entre socias/os fundadores y nuevos integrantes, situación que deviene en desconocimiento, y problemas de comprensión con respecto a aspectos legales y administrativos en torno al cooperativismo. La situación de *desalojo* lo cual implicaría una reestructuración en el funcionamiento de la cooperativa y de la condición laboral de sus integrantes que provoca *incertidumbre, desconfianza y tensión*. La jerarquización de los vínculos con respecto a la toma de decisiones y acceso a la información que se traduce en situaciones de *desigualdad* entre la condición de socia/o y empelada/o (quienes se fueron integrando posterior a la toma).

Luego del trabajo grupal destinado a la reflexión e identificación de las problemáticas se planificaron actividades que facilitaron el *diálogo*, la *escucha activa* y la *confrontación* para pensar y definir posibles alternativas ante las problemáticas grupales enunciadas, es decir la *construcción conceptual del cambio*. Es importante mencionar que los dinamizadores propuestos en este momento del proceso de intervención tienen como objetivos trabajar en alternativas para la negociación, la conciliación y el consenso ya que por un lado hay que re-conceptualizar los problemas, esto es reconocer que los problemas enunciados son colectivos, y todas/os las/os integrantes tienen y comparten la responsabilidad, para de este modo resignificar las relaciones sociales dentro de la cooperativa y reconstruirlas con base en la comunicación y la confianza.

Toda planificación debe contemplar los roles o funciones pertinentes al ejercicio profesional del trabajo social con grupos, en los encuentros sostenidos en el marco del PEIS, se establece el rol de *coordinación* como el principal, auxiliar de coordinación, y al menos dos personas que realicen tareas de *observación* y registro.

Considero que la coordinación grupal podría resumirse en la expresión “hacerse en el saber hacer” (Neme y De la Vega, 2019: 63) en referencia a que es un camino propio e inacabado de aprendizajes que implica un posicionarse y un lugar del ser y estar. Cada grupo se compone de subjetividades en interacción y en constante cambio, cada experiencia grupal es particular, cada proceso vincular desplegado desde la coordinación también es único, y esto va sumando saberes en el ejercicio profesional. En este sentido cobra relevancia la noción de *creatividad* para adecuar y crear dinamizadores acordes a las características, contextos y procesos que atraviesan los grupos.

No se podría aprender sobre la coordinación grupal sino se experimenta, si no se vivencia en sus diversas formas en constante interrelación con la subjetividad de quien coordina, es decir, de quien planifica, orienta y guía los procesos grupales. Neme y de la Vega establecen que coordinar es reunir medios y esfuerzos para una acción común, y que mediante constantes de tiempo y espacio se podrá generar el lugar de encuentro y el “hacer grupal que de ello devenga, nos trasciende” (Neme y De la Vega, 2019: 63).

Por su parte Teubal y Dell’Anno (2006) refieren a aspectos teórico-técnicos de la intervención en la coordinación de grupos: *Desciframiento y distancia adecuada, contención y estructura de demora e Insight*. Se profundizará en el aspecto *desciframiento y distancia adecuada* por considerarlo el más necesario de *hacerse en el saber hacer* teniendo en cuenta la perspectiva de horizontalidad y circularidad de quienes elegimos denominar y hacer trabajo social *con* grupos, dando apertura a los saberes de aquellos/as con quienes trabajamos. Explican este aspecto como el “modo de acercarse al acontecer grupal encontrando una distancia adecuada” y que esto tendrá dos ingredientes: por un lado, el trabajador/a social debería “poder acercarse lo suficientemente como para poder resonar, entender lo que está sucediendo en el grupo y esto implica una cercanía afectiva”, pero no

deberá “involucrarse en demasía de modo de quedar capturado, invadido o inmerso en la escena grupal” (Teubal y Dell’Anno, 2006: 68).

A través de una vivencia específica en el marco del proceso de intervención del PEIS se intentará resaltar este aspecto de la coordinación y la necesidad del rol de observación en el trabajo con grupos: en uno de los encuentros donde se realizó el análisis situacional participativo para debatir y jerarquizar las problemáticas grupales, en mi función de coordinación me sentí abrumada al tomar conocimiento de que una de las participantes (que es mi referente en la organización) había renunciado en su cargo como secretaria del consejo de administración. En ese momento quedé inmersa en la escena grupal al implicarme en un bucle dialógico sobre la búsqueda de alternativas y trataba de hacer aportes desde mi función profesional pero me sentía desorientada al implicarme en las discusiones con la tristeza y decepción subyacente de la noticia que había recibido y perdí el sentido de la coordinación.

Ante lo acontecido, podría interpretar que en ese momento de horizontalidad total se desdibujó mi función de facilitadora y operadora ante lo que se hacía latente en el grupo. Una colega que cumplía su función de observadora interrumpió el debate y devolvió al grupo (y a mi principalmente que me sentí aliviada ante su devolución) un *desciframiento* de lo que sucedía, es decir, ordenó los aportes que se habían hecho por cada integrante, resignificó las alternativas propuestas, interpretó el malestar suscitado y propendió llegar a un acuerdo grupal como cierre del encuentro y asumir compromisos para seguir trabajando.

Quien ejercía el rol de observadora, al estar registrando y contemplando ese acontecer grupal pudo preservar la *distancia adecuada*, inclusive al advertir que mi función de coordinación había quedado desdibujada tras la implicancia y vehemencia en el debate, además de mi emocionalidad, ya que estaba afectada por lo que sucedía, y su intervención fue clave para salir del bucle dialógico y poder retomar mi función de coordinación.

Reflexiones finales

Resulta importante mencionar que no es posible arribar a conclusiones en torno a los objetivos precisos del PEIS. En este sentido prefiero denominar estas reflexiones finales como *resonancias en curso* puesto que obedecen a un momento del proceso transitado.

Al priorizar el emergente grupal que hizo que postergáramos la agenda de género (que fue la demanda inicial de las mujeres de la cooperativa) y llevo a redefinir y planificar nuestras intervenciones con nuevos objetivos que se desarrollaron en menos de un primer año de transcurrido el proyecto, por lo cual circunscribimos estas conclusiones preliminares a la experiencia vivenciada en la actualidad.

Transitar esta experiencia de extensión y tejer este proyecto con las integrantes de la cooperativa resignifica mi *saber hacer* no solo como docente, sino también como profesional que elige y jerarquiza la intervención de Trabajo Social con Grupos en una organización social con las características que adquiere la cooperativa 20 Julio.

Desde esta perspectiva consideramos fundamental la relación grupo-organización/institución, y podríamos asegurar que al propiciar y promover desde la coordinación estructuras grupales participativas y democráticas, liderazgos compartidos, dialogo y escucha activa, confrontación y negociaciones que prioricen la cohesión grupal en los acuerdos posibilitaría la construcción de una organización sana, y esto ineludiblemente impactaría en su crecimiento y desarrollo.

Comprendemos que las problemáticas enunciadas obedecen a un momento del desenvolvimiento grupal que estaría afectando la condición de grupalidad, donde habría que redefinir y resignificar formas de relacionamiento y conducción debido a que se ponen en tensión las lógicas empresariales de agencia en contraposición a las estructuras que se

supone deberían operar en una cooperativa. En este sentido hay que destacar que el agrupamiento aun transita instancias de aprendizajes para constituirse en una cooperativa como tal, y en este recorrido es muy probable que surjan tensiones y conflictos en las interacciones.

Ante este escenario quisiéramos recuperar características de la grupalidad que deben resignificarse en este momento de conflictividad y reestructuración como el *sentido de pertenencia* y la *mutua representación interna* que existe entre las integrantes y que son producto de su historia de resistencia y lucha al organizarse y conformarse como cooperativa en un contexto de crisis y desesperación.

Es por el emergente grupal descripto y desarrollado que la planificación del proceso de intervención respetará la autonomía del agrupamiento, retomando posteriormente la agenda específica de género, no obstante, cabe destacar que la perspectiva feminista y de género son consideradas categorías analíticas que transversalizan nuestra intervención, y subyacen a cada decisión tomada en el ejercicio de la coordinación y facilitación del proceso grupal.

El grupo es para el trabajo social un instrumento y un espacio para la intervención que además posibilita desplegar y desarrollar la creatividad en el ejercicio profesional, como en ninguna de las otras modalidades de intervención.

Comprendemos y reivindicamos al grupo como *sujeto colectivo* en su dimensión política para resolver problemáticas sociales complejas, para exigir justicia social, y para resistir de forma organizada y solidaria a las múltiples opresiones, expresiones de odio y discriminaciones que caracterizan el contexto actual.

La autora Francesca Gargallo (2014) quien se ubica desde la perspectiva *feminista del Abya Yala* recorrió cientos de comunidades de América Latina recuperando saberes de pensadoras indígenas, en su libro retoma un concepto de *sujeto colectivo* concebido desde la filosofía Tojolabal de México: un *tik* que podría traducirse como “nosotros/as siempre y cuando el nosotros comprenda a los animales, el mundo vegetal y el mundo mineral en su devenir” (Gargallo, 2014: 70) y establece:

Al integrar una comunidad, la existencia de cada una/o se hace libre en cuanto todos se reconocen entre sí como iguales que necesitan una/o del trabajo de otro/a: escuchar, comprender y respetar la palabra de quien convive en el lugar colectivo implica comprenderlo/a aun cuando no se coincida; pues, implica no confundir, no ocultar, no contradecir su palabra, es decir, no intentar controlarla (Gargallo, 2014: 70).

Trabajar en procesos grupales desde la disciplina del trabajo social implica reconocer la interdependencia de quienes integran los grupos, y la interrelación y responsabilidad del grupo con el contexto social, cultural, político, económico, histórico, etc. Por ello recuperamos saberes, formas de pensar y sentir en oposición a lógicas capitalistas que mercantilizan e individualizan la preservación de la vida en sociedad. En contraposición proponemos la organización grupal bajo principios que constituyan tejidos sociales libres de violencias y discriminaciones, y posibiliten la conciencia de que no hay vida humana sin la conformación de grupos.

Probablemente suena ambicioso pero creo en la *instilación de la esperanza*⁶ como *factor de cambio* que facilitan las experiencias grupales, o como Enrique Pichón-Rivière propuso en su reconocida frase: “En tiempos de incertidumbre y desesperanza, es imprescindible gestar

⁶ Dell’Anno y Teubal (2006) refieren a factores al interior de los grupos que pueden contribuir a generar aprendizajes y cambios en la subjetividad de sus integrantes, al impacto de las experiencias grupales en los aspectos emocionales, afectivos y psicosociales.

proyectos colectivos desde donde planificar la esperanza junto a otros". Es por ello que apuesto a este tipo de proyectos de extensión y elijo continuar mi formación profesional y docente en la intervención de Trabajo Social con Grupos.

Anexo

Se adjuntan planificaciones de algunas de las actividades propuestas y dinamizadores trabajados a partir del emergente grupal.

Fecha: Viernes 31 de Mayo 2024

Hora: 18 a 20Hs

Coordinación: Candela

Auxiliar de Coordinación: Fernanda

Observación y registro: Leticia y Paula

1º Momento de Apertura y Caldeamiento (18 a 18.45hs)

Par este momento se trabajará con la técnica "Verdades y mentiras" teniendo en cuenta que el agrupamiento ya se conocen entre sí. Además, se pretende dar apertura al encuentro mediante un ambiente distendido y lúdico.

Objetivo: propiciar el reconocimiento entre las participantes del espacio grupal, y desarrollar a partir del juego condiciones de intercambio entre las integrantes.

Materiales: Hojas y lapiceras

Desarrollo

- Entrega de materiales a cada participante.
- Se solicita que escriban sus nombres, función que realizan en el marco de la Cooperativa, y además tres cosas verdaderas y una falsa acerca de si mismas.
- Se propicia 10 a 15 min aproximadamente para la elaboración de la consigna y se procede a recoger las hojas.
- Quien coordina lee cada una de las hojas entregadas y le indica al grupo que deberá intentar adivinar, en cada caso, qué información es cierta y que información es falsa
- Al finalizar se solicita a las participantes que agreguen, si así lo desean, alguna característica personal que quieran compartir con nosotras para que podamos conocerles mejor.

2º Momento: trabajo grupal (18.45 a 20 Hs)

Se propone la técnica "espina de pescado".

Objetivo: Estimular y propiciar la identificación grupal de problemáticas y sus efectos. Crear las condiciones para la visualización conjunta de causas principales y secundarias. Contribuir a la participación activa en la elaboración diagnóstica.

Materiales: Marcadores y afiches

Desarrollo: se comienza invitando al grupo a que mediante el debate pueda completar el diagrama "espina de pescado" (por su apariencia). Quien coordina ira completando en un afiche el diagrama.

- Establecer con claridad la problemática que va a ser analizada.
- Dibujar una flecha horizontal donde se escribe la problemática elegida.
- Consensuar el efecto principal de la problemática y registrarlo en la cabeza de la flecha.
- Identificar mediante una "lluvia de ideas" el mayor número posible de causas (espina principal) que puedan estar contribuyendo al problema, es decir, por qué está sucediendo esto.
- Buscar, para comprender mejor la problemática, las subcausas (espinas menores).
- Compartir una vez concluida la tarea, la lectura reflexiva sobre lo volcado en el diagrama e ir cerrando arribando a una conclusión grupal.

Fecha: Jueves 4 de Julio 2024

Hora: 17 a 20Hs

Coordinación: Candela

Auxiliar de Coordinación: Fernanda

Observación y registro: Leticia y Paula

1° Momento de Apertura y caldeamiento (18 a 18.30hs)

Para este momento se efectuará la devolución de los aspectos positivos y potencialidades del grupo rescatando lo trabajado en el encuentro anterior a partir de la evaluación, análisis e interpretación realizado por el equipo del PEIS. Intercambio de sentires y resonancias.

2° Momento: trabajo grupal (18.30 a 20Hs)

Con el *objetivo* de estimular el intercambio grupal en relación a la situación diagnóstica del grupo, y para facilitar la elaboración de propuestas se solicita que se organicen en duplas. Se presenta como *consigna* de debate y reflexión la pregunta:

¿Qué sabemos del desalojo y cómo nos preparamos para ello? (10 a 15 min. debate por duplas).

Retomando lo trabajado en los subgrupos se socializa la información, intercambiando miradas, opiniones, conclusiones. (10 a 15 min. debate por duplas).

- Se sintetiza el debate grupal por medio de la adecuación de la técnica "El Papelógrafo", el debate es guiado por la coordinadora quien va completando las cartulinas:

Mediante tres cartulinas: roja, amarilla y verde, se dispondrá:

- en la ROJA se definen las problemáticas principales (VALORACIÓN Y SELECCIÓN DE PROBLEMÁTICAS).
- en la AMARILLA todas las opciones, alternativas y soluciones respecto de la problemática (VIABILIDAD DEL GRUPO PARA ABORDAR LOS PROBLEMAS, CUÁLES PUEDEN RESOLVERSE GRUPALMENTE Y CUÁLES NO) y
- en la VERDE las (POSIBLES ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN) alternativas decididas de manera grupal como cursos de resolución a seguir, es decir las que se eligen de todas las alternativas posibles.

Fecha: 27 de Septiembre 2024

Hora: 17 a 20Hs

Coordinación: Candela

Observación y registro: Gimena y Paula

Se propone una actividad con el *objetivo* de concientizar sobre la incidencia de la *comunicación* y la *organización* en el trabajo colectivo denominada “Frankenstein”.

Materiales: Marcadores, tijeras, hojas, cartulinas.

Desarrollo: Se divide en dos equipos a las participantes y se les solicita que se sienten en círculo dándose la espalda, es decir sin tener contacto visual entre ellas.

Se les entrega a cada una, hoja tijera y marcador y se les da como *consigna* que cada equipo dibuje una figura humana (Torso, brazos, piernas, cabeza etc) pero en forma individual, ya que no pueden comunicarse entre ellas acerca de qué parte ni que tamaño la van a dibujar, cada una decide que parte dibujar sin acordar previamente los detalles.

Una vez hechos los dibujos se les solicita que recorten la figura del cuerpo dibujada y que junto al resto de integrantes de su equipo procedan a armar (en una cartulina) el cuerpo humano que confeccionaron en función de lo que puedan unir según todos los dibujos individuales.

Una vez que ambos equipos hayan realizado la tarea se los invita a ver los resultados de los “cuerpos” que conformaron sin poder comunicarse ni ponerse de acuerdo.

Después de esto, se les solicita que intenten cumplir nuevamente la consigna, pero en esta ocasión pueden comunicarse y organizarse entre ellas sentadas en círculo pudiendo verse entre sí.

Por último, cada equipo compara los cuerpos dibujados y se invita a que reflexionen sobre las diferencias y sobre cómo se sintieron y produjeron la figura humana una vez que pudieron comunicarse, mirarse a los ojos, organizarse, cooperar y acordar.

Y se entrelaza esta reflexión con el momento grupal transitado por la cooperativa retomando los problemas enunciados los encuentros precedentes.

Fecha: 02/10/2024

Hora: 16 a 18Hs

Coordinación: Candela

Observación y registro: Gimena y Paula

Auxiliares de Observación: Chiara y Emi

1º Momento de Apertura y Caldeamiento (16 a 17Hs)

Se propone poner en dialogo y reflexionar sobre el proceso de trabajo grupal desarrollado hasta el momento bajo la coordinación del equipo del PEIS.

2º Momento trabajo grupal (17 a 18 hs)

Se propone una técnica vincular que servirá como apertura para comenzar trabajar y resignificar el sentido de pertenencia denominada “sostén grupal”.

Objetivos: Promover la confianza grupal. Generar compromiso hacia el grupo. Permitir la vivencia de cómo un grupo afecta y sostiene a cada uno de sus integrantes.

Desarrollo: Se les solicita a las integrantes del encuentro que se pongan de pie y formen un círculo sin que exista contacto físico entre ellas. En esa posición de les explica que en ese momento todavía no constituyen un grupo sino una serie de individualidades.

Luego de contemplar dicho momento se les comienza a dar indicaciones:

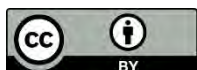
1. Que se tomen de las manos.
2. Que abran los pies y retrocedan al mismo tiempo echando el cuerpo hacia atrás y firmemente entrelazados con sus manos.
3. En esa posición se les explica que gracias a ese entrelazamiento de manos y las diversas maniobras que se realizan para mantener la unión entre ellas (lo que representa el vínculo de cada integrante con los miembros del grupo), pueden superar ese desafío a la gravedad que significa sostenerse con los cuerpos echados hacia atrás. En ese momento también se hace el señalamiento del riesgo que para el grupo ocasionaría la desertión o falta de compromiso de uno de sus miembros ya que podría desarmar el círculo u obligarlos a su reequilibrio.
4. Mientras se explica la importancia del vínculo y lo grupal quien coordina imprime un leve movimiento al cuerpo de alguna de las integrantes que a su vez lo deberá transmitir como una onda al resto. En ese momento se explica que ese fenómeno solo puede suceder en lo grupal donde el trabajo que se realiza con una de las integrantes repercute y enriquece también al resto.
5. Luego de dejar un tiempo suficiente para que experimenten la tensión del grupo, el riesgo de su ruptura y los distintos vínculos que se organizan para mantener la unidad del grupo (aquí representados en las maniobras con los brazos y manos) se les solicita que dejen de echar el cuerpo hacia atrás y vuelvan a estrechar el círculo hasta estar firmemente apoyadas en sus pies.
6. Se las invita a reflexionar y expresar sus sensaciones y opiniones en relación a lo acontecido y que traten de relacionarlo con el momento grupal transitado actualmente.

Referencias bibliográficas

- Bustos, R., Muñoz, N. y Rodríguez, M. (Ed.) (2023). *Trabajo Social con Grupos, su Historia y sus Fundamentos*. Colombia: Unimonserate.
- Dell'anno, A. y Teubal, R. (2006). *Resinificando lo grupal en el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. México: Corte y Confección.
- Ibáñez, V. (2019). La intervención con diferentes tipos de agrupamientos en V Encuentro Académico Nacional de Cátedras de Trabajo Social con Intervención en lo Grupal. Jujuy
- Kisnerman, N. (1983). *Servicio Social de Grupo: una respuesta a nuestro tiempo Tomo I*. Buenos Aires: Hvmánitas (Versión Original 1969).
- Neme, A. y De la Vega, F. (2019). *Grupos produciendo Sentidos: técnicas para la coordinación grupal*. Buenos Aires: Lugar
- Ornelas, A., Tello, N. y Brain, M. (2019) *Intervención de Trabajo Social con Grupos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México- Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS).
- Travi, B. (2012). "El diagnóstico y el proceso de intervención en Trabajo social: hacia un enfoque comprehensivo". Ponce de León, A. y Krmpotic, C. (coord.) *Trabajo social forense. Balance y perspectivas* (169-196) Buenos Aires: Espacio

Travi, B., Ibáñez, V. y Gulino, F. (2017). “Trabajo social con grupos y el abordaje de problemáticas sociales complejas: fundamentos teórico-metodológicos, formación e intervención profesional” en *Ts. Territorios-Revista de Trabajo Social* (1), Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), 57-74.

Cita sugerida: Manrique Gómez, M. C. (2025). ““Hacerse en el saber hacer”. Un análisis teórico-metodológico de Trabajo Social con Grupos en el marco de un proyecto de extensión” en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 15, Nº 24, 103-115. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 8 de octubre de 2024

Aceptado: 13 de abril de 2025

Una mirada psicosocial sobre la elección de la carrera: la vocación desde la teoría de las representaciones sociales

A Psychosocial Perspective on Career Choice: Vocational Calling from the Theory of Social Representations

Natalia Raquel GONTERO*

RESUMEN

En este artículo se propone el abordaje de las elecciones de carrera desde un enfoque psicosocial, específicamente enmarcado en la teoría de las representaciones sociales. Se consideran fundamentalmente los procesos de formación de las representaciones que los estudiantes tienen acerca de la carrera que eligen y de la profesión que la misma implica. Para ello se realizaron 20 entrevistas en profundidad a estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Córdoba, y se analizaron las fuentes de procedencia de información, desde la perspectiva de Denise Jodelet. Los resultados dan cuenta de un continuum que va desde las fuentes más personales, que generan mayor implicación, como es la propia experiencia previa del estudiante en la escuela y en algún trabajo; hasta las más impersonales, que generan menor implicación, como puede considerarse un discurso publicitario. Analizar las fuentes de procedencia de la información nos permite poner en evidencia la incidencia no sólo del mandato familiar, sino también de los discursos sociales imperantes, en la construcción de las representaciones (y por ende de lo que gusta y de lo que no gusta, de lo que atrae y de lo que no atrae) y en la elección de los estudiantes.

Palabras clave: carrera; vocación; representaciones; universidad; profesión.

ABSTRACT

This article proposes a psychosocial approach to degree choice, specifically framed within the theory of social representations. It primarily considers the processes involved in the formation of students' representations about the degree programme they choose and the profession it entails. To this end, 20 in-depth interviews were conducted with students from a private university in the city of Córdoba, and the sources of information were analysed from Denise Jodelet's perspective. The findings reveal a continuum ranging from more personal sources, which generate greater involvement, such as the student's prior experience in school or a job, to more impersonal sources, which generate less involvement, such as advertising discourse. Analysing the sources of information highlights the impact not only of family expectations but also of prevailing social discourses in shaping representations (and, consequently, what is liked and disliked, what is or is not appealing) and in influencing students' choice.

Key words: degree programmes; vocation; representations; university; profession.

* Mgter. en Sociología. Universidad Siglo 21. Contacto: natalia.gontero@unc.edu.ar

Introducción

La elección de una carrera universitaria es un proceso complejo que va más allá de una decisión individual, situándose en una red de influencias sociales, culturales y psicológicas. Desde la perspectiva psicosocial, este proceso implica la construcción de una identidad profesional modelada por representaciones sociales, entendidas como estructuras simbólicas colectivas que organizan las experiencias y significados atribuidos a diferentes opciones vocacionales. Estas representaciones son producto de la interacción constante entre la familia, la escuela, los medios de comunicación y el entorno sociocultural.

Sin embargo, la elección de carrera, especialmente en el campo de la orientación vocacional, ha estado abrogado fundamentalmente desde dos enfoques: el enfoque psicotécnico y el enfoque clínico. El primero, se basa en técnicas estandarizadas y métodos científicos que buscan identificar las capacidades, aptitudes y rasgos de personalidad de los individuos para recomendar una ocupación específica. Este enfoque surge en un contexto histórico marcado por el auge del capitalismo industrial, cuando era necesario asignar a las personas a trabajos según sus competencias técnicas. El segundo, surge como una respuesta crítica al modelo psicotécnico y se basa en la psicología clínica, particularmente en el psicoanálisis, con énfasis en la subjetividad, las emociones, los deseos inconscientes y la historia personal del consultante. En lugar de medir capacidades, el objetivo es comprender los procesos internos que llevan a una persona a tomar decisiones vocacionales ya que la elección vocacional es vista como un proceso complejo, en el que intervienen factores inconscientes y aspectos relacionados con el deseo, el goce y las identificaciones sociales y familiares.

En contrapunto con estos enfoques, Rascovan (2005) sostiene que ambos se volvieron insuficientes para los nuevos contextos sociales. El enfoque psicotécnico es criticado por su carácter mecanicista y despersonalizador, mientras que el clínico es cuestionado por centrarse excesivamente en el individuo y descuidar el análisis del contexto social y económico. De tal manera, el autor propone un enfoque transdisciplinar que integre elementos subjetivos (deseo, identidad, experiencias) y factores contextuales (mercado laboral, condiciones sociales).

En este artículo se propone el abordaje de las elecciones de carrera desde un enfoque psicosocial, en el cual se consideren fundamentalmente los procesos de formación de las representaciones que los estudiantes tienen acerca de la carrera que eligen y de la profesión que la misma implica. En el contexto de la elección de carrera, estas representaciones determinan qué profesiones son consideradas prestigiosas, económicamente viables o socialmente deseables. Este proceso implica una negociación continua entre los valores interiorizados por el individuo y las expectativas sociales dominantes.

Sobre la Teoría de las Representaciones Sociales

Las representaciones sociales se conceptualizan como imágenes culturales que emergen de la interacción social (Jodelet, 1984a). Desde esta perspectiva, se comprenden como la expresión visible de estructuras subyacentes que solo pueden interpretarse mediante un análisis hermenéutico profundo de las bases de la sociedad, remitiendo a un imaginario social más amplio. Simultáneamente, constituyen una percepción tanto subjetiva como intersubjetiva de fenómenos que afectan la realidad social, siendo una construcción derivada de imágenes más que de lo estrictamente imaginario (Segovia Lacoste, Basulto Gallegos y Zambrano Uribe, 2018). Esta dualidad permite observar una relación complementaria entre las nociones de representaciones e imaginarios.

La noción de representaciones sociales permite explorar los procesos de configuración subjetiva de la realidad, entendidos como formas de comprender, juzgar, decidir y actuar en las prácticas cotidianas de los sujetos en determinados fragmentos de la realidad. Dichos fragmentos, al convertirse en acontecimientos vitales, otorgan sentido y coherencia a las biografías e historias individuales (Botero Gómez, 2008: 15).

El trabajo de Moscovici (1979) sobre las representaciones sociales se interpreta como un análisis de los motivos y procesos a través de los cuales las personas comparten conocimientos y crean una realidad común, transformando conceptos en prácticas. En este sentido, las representaciones sociales se entienden como una modalidad de conocimiento práctico que establece una relación dinámica entre el sujeto y el objeto.

Todo sistema que organiza imágenes y descripciones dentro de una sociedad, incluidas las de índole científica, está vinculado a estructuras previas de imágenes, una memoria colectiva y un lenguaje que inevitablemente refleja el saber acumulado, a la vez que se distancia de la información convencional. Por lo tanto, “las representaciones no se encuentran ni en el individuo aislado ni en la sociedad como grupo de individuos, sino en los procesos y productos de la intersubjetividad” (Botero Gómez, 2008: 17).

“Son históricas y su formación comienza en la niñez temprana, consolidándose a lo largo de la vida mediante experiencias escolares, programas de radio, conversaciones y vivencias cotidianas” (Alvarado, Botero y Gutiérrez, 2008: 45).

En su investigación fundante, Moscovici estudió opiniones y actitudes hacia el psicoanálisis en Francia, explicando cómo un sistema de conocimiento científico se transforma en conocimiento de sentido común. Para desarrollar su teoría, incorporó la noción de “mundo de la vida” de Schutz, destacando tres aspectos esenciales: el carácter productivo del conocimiento en la vida cotidiana, la naturaleza social del conocimiento generado a partir de la interacción y la importancia del lenguaje y la comunicación como mecanismos de transmisión y creación de realidad (Kornblit, 2007). Así, Moscovici resalta el carácter social inherente a las representaciones.

Jodelet (1984a) subraya que el conocimiento de sentido común se construye a partir de experiencias personales, información, saberes y modelos transmitidos mediante la tradición, la educación y la comunicación social. El contexto social interviene a través de la comunicación, los marcos culturales y los códigos de valores e ideologías. Por esta razón, la teoría de las representaciones sociales resalta tanto los condicionamientos que la realidad impone al sujeto como su capacidad de interpretar dicha realidad (Araya Umaña, 2002). El aspecto social se manifiesta tanto en el contexto en el que se sitúan los grupos e individuos como en la comunicación generada entre ellos y en los códigos, valores e ideologías asociados a sus posiciones sociales (Jodelet, 1984a).

Moscovici también enfatiza la función práctica de las representaciones sociales: “La representación contribuye exclusivamente al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales” (Moscovici, 1979: 51). Esta afirmación evidencia la relación entre representaciones y prácticas, destacando su papel en la configuración de comportamientos y actitudes.

Finalmente, Jodelet define las representaciones sociales como “imágenes que condensan significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede y categorías para clasificar fenómenos y personas” (1984^a: 472). De este modo, se constituyen en una forma de pensamiento de sentido común, orientada a comprender y manejar el entorno social.

Desde una perspectiva psicosocial, la teoría de las representaciones sociales permite comprender el entrecruzamiento entre los condicionamientos contextuales y la subjetividad individual, ofreciendo un marco conceptual y metodológico adecuado para analizar ideas, valores, creencias y expectativas respecto a objetos sociales (Perera Pérez, 2003). Esto

convierte a la teoría en un recurso indispensable para investigar las complejas relaciones entre la sociedad y los significados compartidos que la estructuran.

Elección de carrera y orientación: nociones sobre la vocación

El concepto de vocación se define como un término multívoco con raíces profundamente religiosas, que ha evolucionado hasta convertirse en una idea central dentro de la formación profesional. Originalmente, la vocación se asocia con un "llamado" divino, según sus orígenes judeocristianos, donde Dios encomienda a una persona una tarea trascendental que involucra el sacrificio personal y el servicio a la comunidad (Farfán Mejía, 2020).

Con la expansión del cristianismo, el concepto de vocación se integró en el discurso pedagógico. Así, la vocación dejó de ser únicamente un llamado religioso para convertirse en una misión educativa y profesional, vinculada a la transmisión de conocimiento y la formación moral.

En su evolución hacia un concepto secular, filósofos como John Dewey reinterpretaron la vocación desde una perspectiva ética y humanista. Para John Dewey (2004) la vocación es un proceso dinámico de autorrealización y desarrollo personal que se opone a la idea de una ocupación fija y rutinaria. Dewey considera la vocación como la posibilidad de vivir una vida plena a través de experiencias significativas y decisiones libres. No se limita a una sola elección profesional, sino que implica un proceso continuo de adaptación y crecimiento.

Destaca que la vocación debe estar guiada por la libertad y la expresión individual, integrando diferentes habilidades y experiencias adquiridas a lo largo de la vida. Para él, la orientación vocacional debe ser parte de un proyecto educativo amplio, que reconozca las diferencias individuales y permita a las personas descubrir y desarrollar múltiples capacidades. De tal manera, la vocación se convierte en una herramienta para la realización personal y el bienestar social. Dewey también resalta que la educación debe preparar a los individuos para adaptarse a los cambios y buscar nuevas vocaciones cuando sea necesario, superando así la idea de una carrera única o destino profesional predeterminado.

Actualmente, de acuerdo al enfoque con que se aborde, la vocación se asocia con la elección de una carrera basada en la identificación personal, el desarrollo de talentos y el compromiso con la sociedad, aunque el término conserva vestigios de su origen religioso, lo que plantea desafíos conceptuales en su aplicación.

John Holland (1997) desarrolló la teoría de los tipos de personalidad y su relación con las profesiones. Para él, la orientación vocacional es el proceso mediante el cual los individuos identifican su tipo de personalidad y buscan carreras compatibles con su perfil personal. Su modelo tipológico incluye seis tipos de personalidad: realista, investigativo, artístico, social, emprendedor y convencional, los cuales guían a los individuos hacia profesiones acordes a sus características únicas.

Donald Super (1980) define la orientación vocacional como un proceso continuo de desarrollo a lo largo de la vida. Según su teoría del desarrollo vocacional, la elección de una carrera no es un evento aislado, sino un proceso evolutivo que debe adaptarse a las circunstancias cambiantes de la vida. Super destaca la noción de *ciclo vital*, en el que los individuos atraviesan diferentes etapas de desarrollo profesional, desde el crecimiento hasta la jubilación, revisando y redefiniendo sus metas vocacionales continuamente.

John Krumboltz (1996) propuso la teoría del aprendizaje social en la elección de carrera, en la que sostiene que las decisiones vocacionales están influidas por factores como el aprendizaje experiencial, las creencias personales y las expectativas de resultados. Según Krumboltz, los encuentros fortuitos y las experiencias inesperadas también juegan un papel central en la formación de trayectorias profesionales.

Alfredo Bohoslavsky (1983) sostiene que la vocación no es un atributo innato, sino un proceso de desarrollo a través del cual los individuos potencian sus habilidades, actitudes e

intereses para lograr la autorrealización y alcanzar una posición social significativa. Su enfoque se basa en el desarrollo integral del sujeto, destacando que la vocación implica un proyecto de vida orientado al crecimiento personal y profesional.

Desde una perspectiva crítica y psicoanalítica, Sergio Rascovan (2005) entiende la orientación vocacional como una experiencia subjetivante que permite a los jóvenes construir su proyecto de vida en relación con sus deseos y las demandas sociales. Esta visión enfatiza la dimensión simbólica y cultural de la vocación, considerando el acto de elegir una carrera como un proceso de construcción de identidad y significado.

En cuanto a la orientación vocacional, Guichard y Huteau (2015) la definen como un fenómeno relacional y dinámico, en el que los estudiantes interpretan sus aspiraciones a partir de los discursos que reciben de sus entornos significativos. Las políticas públicas y los sistemas educativos juegan un papel central en este proceso, al legitimar ciertas trayectorias profesionales sobre otras mediante sistemas de clasificación escolar y acceso desigual a recursos educativos.

Finalmente, el enfoque de integración psicosocial propuesto por Blustein (2006) amplía esta discusión al señalar que las decisiones vocacionales están profundamente vinculadas al sentido de pertenencia y a la búsqueda de significado personal en la vida laboral. Esto implica reconocer que la elección de una carrera no es solo una respuesta a exigencias externas, sino una afirmación de identidad en interacción con un entorno sociohistórico.

Metodología

El objetivo de la investigación cuyos resultados parciales se muestran en este artículo, es el de analizar la formación y transformación de las representaciones de estudiantes universitarios acerca de la carrera universitaria y la profesión. A partir de dicho análisis se construyeron las categorías que desarrollaremos en la sección resultados.

El estudio sobre las representaciones sociales puede realizarse fundamentalmente desde dos enfoques: el estructural y el procesual. El estructural se concentra en el contenido de las representaciones, y busca identificar el núcleo de las representaciones, el cual determina el significado de la representación como un todo. El procesual, se interesa justamente en el proceso de formación de estas representaciones, y por ello es el que consideramos pertinente para realizar nuestro análisis.

La psicología social define las representaciones como elementos centrales de la comunicación. De este modo, estudiarlas implica estudiar el lenguaje y la comunicación (Moscovici y Marková, 1998), ya que las representaciones son construcciones elaboradas a través de intercambios comunicativos e interacciones (Castorina y Kaplán, 1998). Esta forma de construcción les confiere su carácter social. En este sentido es pertinente el enfoque cualitativo ya que permite, por una parte, indagar acerca de la formación de representaciones acerca de las carreras elegidas y las profesiones asociadas a dichas carreras; y, por otra parte, explorar en profundidad el significado atribuido a las experiencias vividas, en este caso el sentido que los estudiantes dan a sus elecciones.

Aun así, la metodología cualitativa no se limita a relevar las palabras de los actores observados, sino que también implica interpretarlas. En esta investigación se trabajó con entrevistas en profundidad realizadas a 20 estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Córdoba, Argentina, durante el año 2022. El procedimiento de selección de estudiantes se realizó a partir del muestreo teórico que puede enmarcarse como parte de los muestreos intencionales. Estos muestreos no siguen el criterio del azar o la probabilidad para seleccionar a cada sujeto de la muestra ni para determinar el tamaño de la misma, sino que buscan cumplir los propósitos y objetivos de la investigación (Vieytes, 2004). Aquí, la lógica que orienta este tipo de muestreo y lo que determina su potencia, reside en lograr que los casos elegidos proporcionen la mayor riqueza de información posible para estudiar en profundidad la pregunta de investigación (Patton, 2002). En este sentido, el tamaño de la

muestra no se especifica de antemano ya que no obedece a reglas fijas, sino que, por el contrario, se va definiendo a lo largo del trabajo de investigación (Martínez Salgado, 2012). Esto sucede como consecuencia de la necesidad de tomar unidades muestrales que no estaban previstas inicialmente con la finalidad de obtener mayor riqueza de la información.

Para llevar a cabo la entrevista, utilizamos una guía de pautas como instrumento metodológico. Según Merlino (2009), esta guía se compone de grandes temas que el entrevistador introduce durante el diálogo, fomentando la construcción discursiva necesaria para acceder a la subjetividad del entrevistado.

Consideramos fundamental elaborar una guía con temas clave para orientar la conversación, recordando lo señalado por Strauss y Corbin (2002) sobre la necesidad de suspender los conocimientos teóricos previos al ingresar al trabajo de campo. Aunque dicha suspensión es virtualmente imposible, resulta imprescindible escuchar al entrevistado sin forzar sus respuestas hacia nuestra teoría (Merlino, 2009).

La estructura de la guía se diseñó en función de los objetivos planteados, que fueron: 1) identificar y caracterizar las representaciones de los estudiantes sobre el estudio universitario y la profesión; 2) analizar los mecanismos de formación de esas representaciones y su impacto en la elección de la carrera; y 3) establecer relaciones teóricas entre la transformación de dichas representaciones y la continuidad o abandono de la carrera elegida. En este sentido, la entrevista en profundidad debía explorar aspectos como las ideas iniciales sobre la carrera, las fuentes de información utilizadas, las expectativas laborales, las concepciones sobre la profesión antes y después del ingreso, y los momentos de disonancia experimentados en su trayectoria académica.

Desarrollamos una guía de pautas preliminar y flexible, característica esencial en un estudio cualitativo. Su propósito era fomentar la narración de la trayectoria vital del estudiante, con énfasis en sus experiencias educativas y laborales, comenzando por el presente y retrocediendo hasta el momento de elección de la carrera universitaria. Así se configuró una guía inicial, estructurada en tres áreas principales: a) contextualización inicial (descripción personal del entrevistado, ocupación principal, composición familiar y antecedentes educativos secundarios); b) inicio de los estudios universitarios (motivaciones, fuentes de información, expectativas y experiencias durante el ingreso y el primer semestre); y c) decisión de abandonar los estudios universitarios, si correspondía (razones, expectativas y vivencias).

Posteriormente, se amplió la guía para incluir una descripción de la infancia del estudiante y sus recuerdos escolares primarios, lo que permitió comprender mejor sus contextos de socialización y el discurso familiar. La realización de entrevistas en profundidad, nos permitió mapear los espacios de socialización y los procesos de formación que sustentan estas representaciones.

En el apartado resultados, utilizaremos seudónimos para los estudiantes, a fin de preservar el anonimato de las entrevistas.

Procedimiento analítico: el análisis de procedencia de la información

El análisis de las fuentes de procedencia de la información constituye un enfoque clave dentro del estudio de las representaciones sociales, propuesto inicialmente por Denise Jodelet en sus investigaciones sobre el cuerpo y las representaciones asociadas a él. Este análisis permite desentrañar los orígenes de los contenidos que configuran dichas representaciones, proporcionando un marco teórico y metodológico para comprender cómo se conforman los significados compartidos en la sociedad.

La técnica de análisis de procedencia de información consiste en analizar, independientemente del contenido temático, las fuentes de información: la vivencia, lo que piensa, lo adquirido a través de la comunicación social, la observación (refranes y creencias

populares) y los conocimientos adquiridos a través de los medios más bien formales como estudios, lecturas, profesión.

La relevancia del análisis de las fuentes de procedencia de la información radica en su capacidad para revelar los múltiples anclajes que nutren las representaciones sociales. Al considerar tanto experiencias personales como marcos sociales y culturales más amplios, este enfoque ofrece una comprensión profunda de los procesos de socialización y construcción simbólica. Es posible a partir de este análisis, explorar cómo los individuos adquieren conocimientos, creencias y valores que luego estructuran sus percepciones y comportamientos.

Jodelet (1984b) propuso cuatro enfoques principales para identificar las fuentes de procedencia de la información en el análisis de representaciones sociales:

1. **Experiencia Corporal:** Remite a vivencias sensoriales y orgánicas, tanto reales como imaginarias, físicas o psicológicas. Esta experiencia puede abarcar situaciones pasadas y presentes.
2. **Relación con el Ambiente:** Implica considerar cómo los sujetos interpretan su cuerpo en relación con los demás y cómo lo utilizan como instrumento para la acción y la afirmación social.
3. **Marco Social de Referencia:** Incluye el contexto cultural inmediato, el entorno social y las interacciones comunicativas que ocurren en él.
4. **Conocimiento Normativo:** Engloba los saberes transmitidos a través de la educación formal, los medios de comunicación, los conocimientos científicos y las normas sociales y morales.

Reflejar la distancia que el sujeto toma frente al objeto de conocimiento permite discriminar el grado de implicación personal y el arraigo social de dicho conocimiento (Botero Gómez, 2008).

Los dos primeros enfoques presuponen una mayor implicación personal y subjetiva, mientras que los dos últimos sugieren una distancia mayor, vinculada a un punto de vista más abstracto y generalizado.

El análisis también permite identificar cómo se produce la construcción identitaria del estudiante en relación con la carrera elegida, destacando la interacción entre experiencias personales y discursos sociales.

Resultados

El análisis de procedencia de la información fue realizado sobre el corpus de entrevistas, desde los cuatro enfoques desarrollados en el apartado anterior. Esto nos ha permitido estimar la distancia que el estudiante toma frente a sus decisiones de carrera y qué grado de implicación personal podemos estimar en dichas decisiones.

En este sentido, podemos plantear un continuum desde las fuentes de corte más personal a las de corte más impersonal: la propia experiencia -familiar, escolar, laboral-, los discursos de referentes próximos, los medios de comunicación y el discurso formal -la información recibida en las instituciones y la que surge de los test vocacionales.

Figura 1



Fuentes de procedencia de la información e involucramiento del estudiante

Autorreferencia: las experiencias en la escuela y el trabajo

La autorreferencia se refiere a la capacidad de un individuo para hacer referencia a sí mismo en el proceso de construcción de significados y elaboración de experiencias. En el ámbito de las ciencias sociales, implica la inclusión de la propia historia y vivencias en la interpretación de fenómenos sociales y educativos. La autorreferencia permite a los sujetos integrar acontecimientos relevantes de su vida, reinterpretarlos y construir una narrativa que les otorgue sentido. Este proceso implica tanto una mirada introspectiva como una construcción discursiva en la que el individuo se convierte en el protagonista de su propia experiencia, asumiendo un rol activo en la formación de sus representaciones.

La escuela es un espacio central en la formación de representaciones sobre la carrera universitaria debido a su rol como institución socializadora. A través de experiencias directas como el contacto con materias específicas, la relación con docentes y la participación en proyectos escolares, los estudiantes construyen ideas sobre diversas profesiones. Las asignaturas relacionadas con áreas específicas del conocimiento pueden despertar intereses vocacionales, mientras que la orientación académica formal contribuye a la elaboración de expectativas y proyectos futuros.

Además, la estructura escolar organiza experiencias que los estudiantes integran como referencias significativas para sus decisiones futuras. Las prácticas educativas, los proyectos interdisciplinarios y los programas de orientación vocacional permiten que los estudiantes imaginen y proyecten su futuro académico. Sin embargo, estas representaciones no siempre son neutrales, ya que están influenciadas por factores como la calidad de la orientación recibida, las expectativas de los docentes y el entorno socioeconómico de la escuela.

El ámbito laboral también desempeña un papel fundamental en la construcción de representaciones sobre la carrera universitaria. La experiencia laboral, ya sea a través de trabajos formales, pasantías o actividades informales, permite a los estudiantes familiarizarse con prácticas profesionales específicas, facilitando una comprensión más concreta y realista de ciertas ocupaciones.

Cuando los estudiantes experimentan directamente actividades relacionadas con sus posibles carreras, desarrollan expectativas y concepciones más ajustadas a la realidad. La interacción con profesionales en el entorno laboral ofrece modelos a seguir y refuerza la importancia de determinadas competencias, habilidades y valores. Además, el trabajo permite confrontar ideas preconcebidas sobre la profesión, generando ajustes en sus proyectos académicos y profesionales.

En muchos casos, la experiencia laboral funciona como un catalizador para definir con mayor claridad una vocación, fortaleciendo el compromiso con la carrera elegida. Sin

embargo, también puede generar representaciones negativas si la experiencia laboral resulta desfavorable, lo que lleva a la reconsideración de opciones académicas y profesionales. En ambos casos, el trabajo se convierte en una fuente clave para la construcción de representaciones sobre la carrera universitaria y su proyección en el futuro profesional.

Diana (estudiante de Contador Público) recordó cómo su experiencia inicial en un estudio contable definió su interés por el campo: “Me dijeron que podía ir de oyente, pero a la tercera semana me pidieron que me quedara a trabajar. Así fue que dije ‘esto es para mí’”. De manera similar, Nicolás (estudiante de Administración de Empresas) destacó cómo su desempeño sobresaliente en materias relacionadas con la economía lo llevó a elegir su carrera: “Siempre fui muy bueno en Matemáticas y Economía, y sentí que esta carrera me permitiría aplicar esas habilidades”.

En el espacio escolar, las interacciones con docentes y la participación en actividades extracurriculares también son fuente en la construcción de las representaciones. Ezequiel (estudiante de Derecho) indica que sus docentes en el colegio lo incentivaban a desarrollar un pensamiento crítico, lo que despertó su interés por la carrera: “Mis profesores siempre me motivaron a pensar de manera crítica y a cuestionar todo; eso me llevó a interesarme cada vez más en la carrera”.

Las primeras experiencias laborales también funcionan como una introducción al mundo profesional. Natalia (estudiante de Diseño de Indumentaria) destacó la importancia de sus prácticas de voluntariado: “Quería tener una primera experiencia remunerada para entender cómo es tener un jefe y responder a él”.

Heterorreferencia: el lugar del otro significativo en la construcción de las representaciones

La heterorreferencia se entiende como el proceso mediante el cual un individuo construye significados y representaciones a partir de la interacción con otros significativos en su entorno social. A diferencia de la autorreferencia, donde el sujeto se refiere a su propia experiencia, en la heterorreferencia se consideran las opiniones, valoraciones y expectativas de otras personas relevantes, como familiares, amigos, docentes y colegas. Este fenómeno implica un diálogo constante entre el individuo y su contexto, donde los significados se elaboran a través de vínculos interpersonales y la negociación de sentidos compartidos.

En el entorno familiar, los padres, hermanos, primos, tíos, son referentes primarios para que los estudiantes puedan construir sus representaciones. Ya sea apoyando elecciones profesionales específicas o sugiriendo opciones basadas en sus propias experiencias o expectativas culturales. De manera similar, los amigos y compañeros de estudio pueden influir mediante el intercambio de información sobre carreras, universidades y experiencias personales, contribuyendo a ampliar el horizonte de posibilidades del estudiante.

Los docentes y orientadores escolares también son actores fundamentales en este proceso. A través de la enseñanza y la orientación académica, pueden despertar intereses específicos y reforzar vocaciones potenciales. Su autoridad y experiencia profesional otorgan legitimidad a sus recomendaciones, lo que hace que sus opiniones sean valoradas y tomadas en cuenta por los estudiantes.

Además, los referentes laborales, como supervisores, colegas o mentores, aportan una perspectiva realista y práctica sobre las exigencias y características de ciertas profesiones. Las historias de éxito o experiencias compartidas en el ámbito laboral permiten a los estudiantes visualizar su futuro profesional de manera más concreta.

La interacción constante con estos otros significativos permite que los estudiantes ajusten y redefinan sus representaciones sobre la carrera universitaria. Las conversaciones y el intercambio de experiencias funcionan como un proceso de validación y enriquecimiento que

contribuye a construir una visión más completa y ajustada de sus opciones académicas y profesionales.

Luciana (estudiante de Recursos Humanos) comenta cómo las expectativas de sus padres influyeron en su decisión de estudiar Recursos Humanos: "Mis padres siempre apoyaron mi formación, aunque esperaban que eligiera algo más tradicional; aun así, decidí estudiar Recursos Humanos". De manera similar, Sofía recordó la presión ejercida por su familia: "Había presión de mi casa, más de mi papá. Mi mamá decía 'si eso te hace feliz, hazlo', pero mi papá era más exigente".

El apoyo y las opiniones de pares son igualmente significativos, así como la de parientes cercanos afectivamente. Edgar (Estudiante de Administración) cuenta: "Un tío me la nombró como una carrera que él si volviera a estudiar la haría, y me contó que, si la llegara a hacer yo o alguien de mi familia, estaría bueno en abrir una firma en otro país". Asimismo, Florencia (estudiante de Relaciones Internacionales) comenta que su idea de estudiar su carrera surge gracias a que el hijo de un amigo de su papá se recibió de la misma.

El lugar del otro significativo -ya se trate de los padres, hermanos, tíos- en la construcción de las representaciones, es claro.

El discurso mediático y la búsqueda formal: exploración y test vocacional

Los medios de comunicación desempeñan un papel central en la construcción de imaginarios sobre carreras profesionales y opciones académicas. A través de anuncios, series televisivas y redes sociales, se consolidan representaciones sociales que pueden influir en la percepción de los estudiantes sobre profesiones "deseables" o "exitosas". Esta mediación se combina frecuentemente con la búsqueda formal a través de herramientas como los test vocacionales.

Rodrigo (Estudiante de Comercio Internacional) mencionó cómo su percepción inicial sobre la universidad estuvo condicionada por los mensajes mediáticos: "El campus te incentiva, pero después te das cuenta de que hay muchas fallas en los planes académicos". Sonia (Estudiante de Recursos Humanos) compartió cómo el resultado de su test vocacional afectó su decisión de carrera: "Me di cuenta de que administración era más compleja y abarcativa. Preferí enfocarme en Recursos Humanos porque sentí que estaba más capacitada para eso".

Estos mecanismos funcionan como marcos de referencia que ofrecen orientaciones claras, aunque muchas veces simplificadas, sobre trayectorias profesionales posibles.

El test vocacional, ligado al enfoque psicotécnico de la orientación vocacional, tiene gran incidencia en la formación de las representaciones sobre la carrera elegida, aunque desde nuestro análisis se considera una fuente impersonal, que genera escasa implicación: "Me hice un test vocacional que duró cuatro meses y ahí me había dado Administración de Empresas o Recursos Humanos, entonces me enfoqué a eso", afirma Sonia.

Son múltiples las referencias de los estudiantes al test de orientación vocacional. Gimena (Estudiante de Ciencias Políticas) afirma: "En el colegio secundario donde iba, nos hacían hacer test vocacional, a lo cual en el primer puesto salió Economía, en el segundo puesto Política; esto fue en el último año de secundario". Mientras que Antonella (Estudiante de Recursos Humanos) indica: "También me hice un test vocacional con una psicóloga y me salió para ese lado, así es que ya no tenía más que decidirlo".

Finalmente, el discurso publicitario también se constituye fuente de información para la construcción de las representaciones sobre la carrera. Tal como se percibe en el discurso de José (Estudiante de Comercialización), al decir que eligió la carrera "pensando en un futuro comercial, para analizar la estructura de los mercados, comprender con una visión, una posición de los negocios más acertada", descripción de la carrera que coincide plenamente con la expuesta en materiales de difusión.

Conclusiones

Las representaciones se forman en espacios en los que los individuos interactúan y desarrollan su identidad personal y profesional. A través de la familia, la escuela, el entorno laboral y los medios de comunicación, los estudiantes asimilan normas, valores y expectativas que moldean sus decisiones vocacionales. Los contextos de socialización funcionan como entornos estructurantes que integran experiencias personales, aprendizajes sociales y representaciones colectivas, otorgando significado a las decisiones de carrera.

En este artículo nos hemos centrado en la formación de las representaciones sociales y su relación con la elección de la carrera universitaria. El análisis de las entrevistas en profundidad, nos ha permitido identificar las fuentes de información que nutren estas representaciones y los espacios de socialización que configuran disposiciones y significados compartidos.

Reconocer las fuentes a partir de las cuales los estudiantes toman la información que constituye luego sus representaciones sobre la carrera elegida y la profesión a ejercer, es relevante en al menos dos sentidos: en primer lugar, permite inducir el nivel de implicación del estudiante con su proyecto. Considerando que las fuentes personales como la experiencia, generan mayor nivel de implicación, sería esperable que quienes han fundamentado su elección en algún tipo de experiencia, registrarán una trayectoria más sostenida, al menos en lo que atañe al deseo de continuar. En segundo lugar, conocer dichas fuentes nos permite imaginar formas posibles de intervención y/o andamiaje, en vistas a hacer que el estudiante, al momento de elegir, haya tenido la posibilidad de experimentar en diversos campos, de tal manera que sus decisiones se fundamenten en fuentes personales. La implicación del estudiante en su proyecto de carrera no garantiza su continuidad, pero sí prepara un terreno fértil para la misma.

El análisis de las fuentes de procedencia de la información nos permite además, poner en evidencia la incidencia del mandato familiar y de los discursos sociales imperantes, en la construcción de las representaciones (y por ende de lo que gusta y de lo que no gusta, de lo que atrae y de lo que no atrae) y en la elección de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, S., Botero, P. y Gutiérrez, M. (2008). "Representaciones Sociales. Una mirada a la teoría moscoviciana". En P. Botero Gómez (comp.) Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica (23-54). Manizales: Espacio Editorial.
- Araya Umaña, S. (2002). Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión. San José, Costa Rica: Flacso.
- Blustein, D. (2006). The Psychology of Working: A New Perspective for Career Development, Counseling, and Public Policy. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bohoslavsky, R. (1983). Orientación Vocacional: Un enfoque dinámico y contextual. Buenos Aires: Paidós.
- Botero Gómez, P. (2008). Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica. Manizales: Espacio Editorial.
- Castorina, J. y Kaplán, C. (1998). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. Gedisa.
- Dewey, J. (2004). Democracia y educación. Morata.
- Farfán Mejía, E. (2020). "La vocación. Un concepto religioso instalado en la formación profesional". Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 7(13), 53-73.
- Guichard, J. y Huteau, M. (2015). Psicología de la orientación profesional: teorías y prácticas. Paris: Presses Universitaires.

- Holland, J. (1997). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Jodelet, D. (1984a). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría". En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II* (469-494). Buenos Aires: Paidós.
- Jodelet, D. (1984b). Las representaciones sociales: Construcción y transmisión de significados. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social y Representaciones* (101-132). Madrid: Tecnos.
- Kornblit, A. (Ed.) (2007). *Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: Sobre la semántica de los tiempos históricos*. Madrid: Editorial Trotta.
- Krumboltz, J. D. (1996). A Learning Theory of Career Counseling. In Duane Brown & Linda Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (233-280). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merlino, A. (2009) "La entrevista en profundidad como técnica de producción discursiva", en Merlino, A. (coord.) *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. Temas, problemas y aplicaciones*. Argentina: Cengage Learning
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. y Marková, I. (1998). La Presentación de las Representaciones Sociales: Diálogo con Serge Moscovici. En J. Castorina (Ed.), *Representaciones Sociales: Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles* (pp. 111-152). Barcelona, España: Gedisa.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3th edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Perera Pérez, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. La Habana, Cuba: CIPS - Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires: Paidós.
- Rascovan, S. (2009). *Orientación Vocacional y Proyectos de Vida: Perspectivas críticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rascovan, S- (2005). *Subjetividad y Proyecto de Vida: La Orientación Vocacional desde una Perspectiva Crítica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Segovia Lacoste, P., Basulto Gallegos, O. y Zambrano Uribe, P. (2018). "Imaginarios sociales y representaciones: su aplicación a análisis discursivos en tres ámbitos diferentes". *Empiria. Revista de Metodología en Ciencias Sociales* (41), 79-101. <https://doi.org/DOI/empiria.41.2018.22605>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Super, D. (1980). *Life-span, life-space approach to careers*. Nueva York: Columbia University Press.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Editorial de las Ciencias.

Cita sugerida: Gontero, N. R. (2025). "Una mirada psicosocial sobre la elección de la carrera: la vocación desde la teoría de las representaciones sociales" en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 15, Nº 24, 116-128. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



| | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| Recibido: 20 de noviembre de 2024 | Aceptado: 4 de noviembre de 2024 |
|-----------------------------------|----------------------------------|

Estudio de la percepción de la asignatura de geografía en el ámbito de la educación secundaria. Un caso de estudio en el IES Jacaranda (Málaga)

Research of the perception of Geography in the context of secondary education. A study case at IES Jacaranda (Málaga)

Antonio RICO GONZÁLEZ*

Margarita SEPÚLVEDA GARCÍA**

Dánae VELÁZQUEZ DE LA CRUZ***

Radek MACEK KOSTOVAL****

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objeto de estudio la concepción del alumnado de secundaria respecto a la asignatura de Geografía. Para ello, se da un proceso de investigación acerca de la visión que se tiene sobre esta “desconocida asignatura” indagando fundamentalmente en los temas que esta trata, modelos de enseñanza de Geografía en diversos países, herramientas y metodologías usadas, así como la importancia que tiene el estudio de esta materia en la actualidad. La búsqueda de información es contrastada con la obtención de resultados a raíz de la elaboración de un cuestionario. Dicho cuestionario sería resuelto por alumnos de tercero de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) del instituto Jacaranda (Churriana, Málaga) comprobando que, pese a las nuevas tecnologías y herramientas aplicadas en el aula tales como los mapas interactivos, sigue habiendo un gran desconocimiento por parte del alumnado sobre la aplicabilidad de la asignatura, la labor de un geógrafo o la importancia de esta en un mundo donde el cambio climático, el desarrollo sostenible y la economía circular son conceptos claves en la vida del ser humano. Se puntualiza así la necesidad de incorporar nuevas metodologías y herramientas que hagan que el alumnado vea la importancia de la Geografía y el atractivo de esta.

Palabras clave: geografía; enseñanza secundaria; metodologías educativas; trabajo de campo; SIG.

* Grado en Historia, Universidad de Málaga (UMA), España. UMA. Contacto: Antonio.jesus.rico@icloud.com

** Máster en Planificación, Gobernanza y Liderazgo Territorial, UMA. Departamento de Geografía, UMA. Contacto: sepulvedamargarita7@gmail.com

*** Grado en Estudios de Asia Oriental, UMA. UMA. Contacto: danaevelazquezc@gmail.com

**** Grado en Geografía y Gestión del Territorio, UMA. UMA. Contacto: radekzujar1@gmail.com

ABSTRACT

The present work focuses on the study of secondary school students' perception of Geography. To this end, a research process is conducted to explore the view of this “unknown subject,” delving primarily into the topics it covers, Geography teaching models in various countries, tools and methodologies used, as well as the importance of studying this subject in the world today. The search for information is complemented by analyzing the results obtained from a questionnaire. This questionnaire was completed by third-year Obligatory Secondary Education (ESO, for its acronym in Spanish) students at the Jacaranda High School (Churriana, Málaga). Results reveal that despite the use of new technologies and tools in the classroom, such as interactive maps, there is still a significant lack of awareness among students regarding the applicability of the subject, the role of a geographer, or its importance in a world where climate change, sustainable development, and the circular economy are key concepts in human life. This highlights the need to incorporate new methodologies and tools to help students recognize the importance of Geography.

Key words: geography; secondary education; educational methodologies; fieldwork; GIS.

Introducción

La Geografía viene definida según la Real Academia Española (2024) como “Ciencia que trata la descripción de la Tierra”, enlazándola así con el territorio y el paisaje que rodea al ser humano. Dada a la importancia que tiene esta en materia de organización de información relevante del presente y el pasado, desarrollo de pensamiento crítico a raíz del estudio de la identidad territorial y cultural, conocimiento de los problemas a los que se enfrenta la sociedad actual, identificación de elementos del paisaje así como articulación en sistemas complejos naturales, rurales y urbanos entre otros temas, esta asignatura se imparte a alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

Pese a la importancia que esta presenta, la asignatura de Geografía mantiene una concepción por parte de la población de ser “poco atractiva para el alumnado”. Principalmente esta concepción viene arraigada a la idea de cómo se enseña esta asignatura en las aulas de Educación Secundaria. Fundamentalmente, la asignatura de Geografía excede en su enfoque descriptivo y memorístico, dejando en un segundo plano su aplicabilidad e importancia en el ámbito social. Por ende, no se fomenta un pensamiento crítico donde la lógica y la comprensión predominen (Sorribas Segura y Morote Seguido, 2024). Esto viene como consecuencia de la ligazón que presenta España respecto a la Escuela Francesa de Geografía, caracterizándose esta por su componente descriptivo. Sin embargo, en otros países, el enfoque de esta asignatura es completamente diferente dado a la influencia del carácter geográfico de la Escuela Alemana, basada en su aplicabilidad y tratamiento de casos más ambientales, físicos y naturales.

Esta situación se agrava dado a la dependencia que tiene el docente de hacer uso de libros de textos desactualizados, sin dar así una imagen innovadora de la asignatura, retroalimentándose esa idea de que la Geografía es una asignatura memorística (Dolores y Álvarez, 2017). Otro problema para destacar es el hecho de que los propios profesores que imparten dicha asignatura no son especialistas en la materia. En general, son historiadores en cuyas especialidades no se les ha proporcionado herramientas específicas para la correcta impartición de la materia de Geografía al alumnado de secundaria (Marco, 2002).

Al problema de que la asignatura de Geografía es poco atractiva, se suma el gran desconocimiento que hay sobre esta. Es por tanto común encontrarse con preguntas sobre

¿Cuál es la labor de un geógrafo? o, ¿A qué se dedica un geógrafo? Esto se debe a que desde un principio no se enseña una definición de “Geografía” que se adecue al tiempo presente, generando así una incomprensión de esta por parte del alumnado (Delgado Mahecha, Murcia y Díaz, 1999). Como consecuencia, la concepción que se tiene de la materia se enlaza con los conceptos memorísticos y descriptivos más tratados, sonados o comunes tales como “países”, “montañas”, “ríos” o “banderas”. Sin embargo, la realidad es completamente diferente.

Este enfoque debe de cambiar, involucrando al alumnado en situaciones reales, donde este pueda ver la aplicabilidad de lo que estudia, así como formar a un cuerpo de docentes que tengan de las herramientas necesarias para la impartición de esta asignatura de una forma atractiva donde se visualice la importancia de esta en la sociedad.

Objetivos

El presente trabajo persigue como objetivo principal el estudio de la Geografía desde el punto de vista de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. A partir de este propósito, derivan una serie de objetivos secundarios que dan peso argumentativo al estudio expuesto siendo estos:

- Análisis de la Geografía en secundaria: cómo se enseña esta asignatura en España. (Geografía descriptiva).
- Conocer diversas formas de enseñar Geografía. Comparación entre el modelo de centro Europa y el de España.
- Búsqueda de inconvenientes y beneficios de la enseñanza de la geografía en secundaria actualmente.
- Revisión de diferentes métodos didácticos para la Geografía.
- Análisis de resultados: encuestas al alumnado. ¿Cuál sería el mejor método para enseñar Geografía en el aula?

Metodología

En primer lugar, para contextualizar este trabajo se ha realizado una búsqueda de información exhaustiva partiendo de una revisión bibliográfica. Con ello, se enmarca un marco teórico que presenta un estudio sobre la concepción de Geografía, cómo se imparte esta asignatura en el aula, diferencias entre modelos de enseñanza de Geografía en España y países de Centroeuropa, así como la aplicabilidad e importancia de esta.

Para contrastar esta información y realizar una base de datos tanto cualitativa como cuantitativa se ha llevado a cabo la realización de una encuesta cuyas preguntas han sido propuestas por los integrantes de este trabajo dando lugar a una batería de cuestiones a plantear.

Es así como se ha llevado a cabo un caso de estudio en un instituto denominado como IES Jacaranda localizado en Churriana, Málaga.

Dicho cuestionario consta de 19 preguntas, siendo estas:

1. ¿Te gusta la Geografía?
2. ¿Qué es la Geografía?
3. Pon una palabra que relaciones con la Geografía.
4. ¿Consideras que estudiar Geografía sirve para algo o tiene utilidad?

5. ¿Crees que la Geografía es saber dónde están las capitales de cada país?
6. ¿Sabrías decirme a qué se dedica un geógrafo?
7. ¿Qué puestos de trabajo relacionas con la Geografía?
8. ¿Cómo describirías la diferencia entre Geografía e Historia?
9. ¿Utilizáis otro tipo de material aparte de los libros de texto en las clases de Geografía? ¿Cuáles?
10. ¿Te gustaría saber a qué se dedica un geógrafo?
11. ¿Te gustaría realizar una excursión para ver qué hacen los geógrafos?
12. ¿Usas programas informáticos en Geografía?
13. ¿Qué programas informáticos utilizas?
14. ¿Te gustaría trabajar con mapas de varios tipos de manera práctica en clase?
15. ¿Puedes aplicar lo que aprendes en Geografía en tu vida diaria?
16. Selecciona qué palabras relaciones con la Geografía: Tierra, cultura, clima, países, transportes, política, ríos, montañas.
17. En la asignatura de Geografía hemos realizado: excursiones, salidas de campo o diario de campo, realización de mapas, aprender con mapas interactivos.
18. ¿Te resultan entretenidas las clases de Geografía?
19. ¿Por qué te resultan o no, entretenidas las clases de Geografía?

Las preguntas están diseñadas para contestar a la pregunta de investigación planteada para la realización de este trabajo siendo esta: ¿Qué concepto tiene el alumnado de 3 de la ESO en el IES Jacaranda (Málaga), respecto a la asignatura de Geografía? No sólo se enfoca en la concepción del alumno, sino también en conocer las herramientas que utilizan en clase para la impartición de la asignatura, saber qué relacionan con la materia entre otras.

En el cuestionario se ha obtenido una representación total de 60 alumnos, caracterizados por presentar una edad entre 14 y 15 años. Dado a este hecho, la formulación de las preguntas se ha realizado con un lenguaje no formal o científico, intentando que la realización del cuestionario sea lo más sencillo posible y facilitando al alumno la correcta comprensión de todas las preguntas que componen dicho cuestionario.

Marco teórico

¿Qué se enseña en la asignatura de Geografía actualmente?

Según el Ministerio de Educación, Formación profesional y Deportes de España (2025), la asignatura de Geografía e Historia “contribuye a la percepción y el análisis de una realidad cada vez más diversa y cambiante”. La comprensión de la Geografía e historia es sumamente importante para que el alumnado entienda su propio contexto, además de que les ayuda a construir su identidad y un criterio propio sobre lo que sucede en el mundo. Además, esta asignatura continúa con los conocimientos obtenidos en primaria en las materias de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, combinando estrategias y herramientas de las asignaturas de Geografía e Historia.

“El pensamiento geográfico se entiende como un conjunto de habilidades para analizar, comprender y transformar el conocimiento del espacio en torno a conceptos como proximidad, conexión, localización o distribución espacial, utilizando la escala adecuada en cada caso, desde lo local a lo global. El pensamiento histórico se define como el proceso por el que se crean narrativas sobre el pasado a través de la reflexión sobre su relevancia, el

análisis de fuentes, la discusión sobre las causas y consecuencias de estos acontecimientos, así como el análisis de los cambios y continuidades entre los mismos, desde una perspectiva temporal y contextualizada y con relación a determinados criterios éticos y cívicos” (Ministerio de Educación, Formación profesional y Deportes de España, 2025).

Para los criterios de evaluación, se establece una división del temario que evoluciona con el paso de los cursos teniendo en cuenta la madurez del alumnado, pero aquello que consideramos los saberes básicos se dividen en tres bloques: “Restos del mundo actual”, “Sociedades y territorios” y “Compromiso cívico local y global”.

En cuanto a las competencias específicas, se encuentran: “buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos”, “indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común”, “conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible”, “identificar y analizar los elementos del paisaje y su articulación en sistemas complejos naturales, rurales y urbanos, así como su evolución en el tiempo, interpretando las causas de las transformaciones y valorando el grado de equilibrio existente en los distintos ecosistemas, para promover su conservación, mejora y uso sostenible”, “analizar de forma crítica planteamientos históricos y geográficos explicando la construcción de los sistemas democráticos y los principios constitucionales que rigen la vida en comunidad, así como asumiendo los deberes y derechos propios de nuestro marco de convivencia, para promover la participación ciudadana y la cohesión social”, “comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad”, “identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos”, “tomar conciencia del papel de los ciclos demográficos, el ciclo vital, las formas de vida y las relaciones intergeneracionales y de dependencia en la sociedad actual y su evolución a lo largo del tiempo, analizándolas de forma crítica, para promover alternativas saludables, sostenibles, enriquecedoras y respetuosas con la dignidad humana y el compromiso con la sociedad y el entorno” y “conocer y valorar la importancia de la seguridad integral ciudadana en la cultura de convivencia nacional e internacional, reconociendo la contribución del Estado, sus instituciones y otras entidades sociales a la ciudadanía global, a la paz, a la cooperación internacional y al desarrollo sostenible, para promover la consecución de un mundo más seguro, solidario, sostenible y justo” (Ministerio de Educación, Formación profesional y Deportes de España, 2025). Todo ello queda enmarcado dentro de Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Comparación entre modelos de enseñanza en Europa Central y España

Origen y antecedentes de las diferencias en la enseñanza de la Geografía en distintas partes de Europa.

El enfoque que tiene la ciencia de la Geografía en cada país europeo es diferente, depende de numerosos factores, pero principalmente se debe a las influencias que ha tenido esta disciplina desde el punto de vista histórico, aunque otras características como la importancia que se le da a esta ciencia, las posibilidades que conforma un geógrafo en cada país u otras cuestiones también son responsables de que el enfoque sea diferenciado dependiendo donde nos situemos.

En términos sumamente generales, en los países de la Europa Suroccidental (Francia, España o Portugal) la Geografía surge como una disciplina meramente descriptiva, principalmente trata la relación del ser humano con su entorno, Paul Vidal de la Blache es el precursor de este fenómeno. Debido a este origen totalmente descriptivo, la Geografía siempre se ha calificado en los sistemas educativos como una asignatura claramente “de letras” o que pertenece únicamente a las ciencias sociales. Asimismo, es necesario tener en cuenta que en esta parte de Europa (en la que se encuentra España) las asignaturas consideradas como científicas se separan y diferencian totalmente de las consideradas como humanísticas.

Para Vidal la descripción es una actividad que conduce a la explicación, ya que se desprendería de ella. El estudio de las relaciones de los fenómenos, de su encadenamiento y de su evolución conducen a la explicación (Vidal de la Blache, 1913: 297, citado en Zusman, 2014).

Sin embargo, en Europa Central y también en el norte (países como Alemania, Austria o Chequia, entre muchos otros), la Geografía tuvo un origen totalmente diferente, es evidente que existen numerosas similitudes, pero el origen de esta disciplina fue totalmente distinto. Si anteriormente en la Europa Suroccidental la Geografía partía de un enfoque descriptivo y humanista, en este caso parte de un carácter natural y científico, la gran diferencia que cabe mencionar es que en el enfoque anterior predominaba la investigación cualitativa, en este caso, como es lógico, es más evidente el carácter cuantitativo de las investigaciones. Alexander Von Humboldt y Carl Ritter fueron los responsables de darle este enfoque inicial a la ciencia geográfica en esta gran región europea en sus inicios.

Los aportes, sobre todo de Humboldt (adscrito al movimiento cultural y político conocido como Romanticismo entre fines del siglo XVIII y primera mitad del XIX), Ritter y las posteriores contribuciones de Richthofen y Ratzel sirvieron de fundamento para cerrar el ciclo formativo de la Geografía como ciencia, el cual se extendió desde fines del siglo XVIII hasta las postrimerías del siglo XIX, en un contexto de fuerte impulso de las Ciencias Naturales, de la doctrina determinista y del método inductivo (Cuadra, 2017).

Estos “dos caminos originarios separados” son, sin lugar a duda, los máximos responsables que explican por qué el enfoque en la enseñanza de la Geografía es tan variado en los distintos países europeos, se debe principalmente a ese origen tan diferente. En resumen, la Geografía se enseña en cada respectivo país de manera más cercana al enfoque al que fue “sometido” en su origen como disciplina o ciencia, aunque entran en juego otros numerosos factores como podremos comprobar, esto es lo que más fundamental resulta.

Comparación entre los principales aspectos de España y Europa Central.

Después de esta breve información inicial, es conveniente en primera instancia realizar una tabla sintética que compara las principales características en el método de enseñanza de la Geografía en España y en Europa Central. Es necesario insistir en que el modelo que se aplica en España es similar a otros países también localizados en su entorno, que han sido sometidos a influencias similares. Algo similar ocurre con Europa Central, no se trata

estrictamente de esta parte del continente, sino también de otras partes cercanas a este espacio, como pueden ser los países nórdicos. Teniendo en cuenta todo esto, en esta tabla comparativa y en apartados posteriores aparecerán los casos de España y Europa Central únicamente, con el fin de realizar una comparativa más específica y centrada en territorios concretos.

Tabla 1

Comparación de la enseñanza de la Geografía en España y en Europa Central

| | ESPAÑA | EUROPA CENTRAL |
|--|---|--|
| Principales recursos de enseñanza | El principal recurso es el libro de texto, que presenta algunos elementos de apoyo, pero quedan en un papel secundario. Un claro ejemplo son los mapas temáticos, obtiene un rol totalmente secundario y solo de apoyo al aprendizaje teórico. | La cartografía digital, los mapas temáticos, las prácticas en el campo, como otros métodos de aprendizaje con un carácter más dinámico adquieren un papel muy importante. El libro de texto sigue siendo un elemento fundamental, pero no único. |
| Nuevas tecnologías aplicadas a la geografía | Se aplican de una manera prácticamente nula, el alumno conoce las tecnologías SIG solamente si decide estudiar el grado universitario de Geografía y Gestión del Territorio. Pueden aparecer algunas nuevas tecnologías de manera muy puntual, pero no es lo habitual. | Las SIG como otros elementos tecnológicos geográficos ya tienen un papel fundamental en los centros educativos secundarios centroeuropeos. Esto es algo realmente positivo, conocen aspectos de la Geografía que resultan imposible de conocer para alumnos de España en este rango. |
| Evaluación | El porcentaje más elevado siempre se corresponde con los exámenes generalmente teóricos, que en pocas ocasiones suelen tener una parte realmente práctica. | Aunque suelen estar presentes los exámenes, también se les da un valor fundamental a las prácticas con SIG u otros tipos de actividades meramente prácticas. |
| Percepción general de la asignatura por parte del alumnado | El alumnado percibe la asignatura como unos aprendizajes que tienen que adquirir de memoria, sin ninguna otra utilidad práctica, simplemente como mero hecho de tener mayor conocimiento de cultura general. Esta es la principal razón de la escasa elección del grado universitario de Geografía en España. | El alumnado entiende la Geografía como un medio útil que es necesario para ciertas situaciones en el mundo actual. La creación de mapas, la gestión del territorio es algo de lo que los alumnos de los centros educativos secundarios centroeuropeos ya tienen una idea básica y tienen una percepción totalmente diferente de la asignatura que los alumnos españoles. |

Fuente: Elaboración propia a partir de: Boix y Olivella, R. (2007); Cuello Gijón y García-Pérez, F. (2019); De Miguel González (2014); Nin y Acosta (2020) y Santiago (2017).

Consecuencias de los diferentes tipos de enseñanza de la Geografía

Tras analizar en profundidad las diferentes características de la enseñanza de la Geografía en la tabla anterior, es posible entender la idea o la imagen que tienen de la Geografía los alumnos en la educación secundaria. Además de todos los datos ya conocidos y presentados, es necesario tener en cuenta otro factor muy importante, y es el efecto del “círculo vicioso” que se produce en este aspecto, y es que, al tener esta imagen de la Geografía, una cantidad muy escasa de alumnos deciden estudiar este grado universitario, y por ende, entran muy pocos profesores que son específicamente geógrafos en los centros educativos, que serían potencialmente capaces de transmitir a los alumnos otras características en mayor profundidad sobre la Geografía. Es importante añadir que el uso de las nuevas herramientas, como son los sistemas de información geográfica, permitiría al alumnado conocer qué es lo que hay detrás de cada mapa o imagen en su libro de texto, y no solamente verlo de una manera descriptiva (González, De Lázaro y Torres, Marrón, 2013).

Es complejo sintetizar toda esta información, ya que los factores que entran en juego son de distinta índole, pero es posible hacer un resumen en que los alumnos en los centros educativos de secundaria de España solamente “conocen” la Geografía de una manera superficial, no entran dentro de la ciencia para conocer las causalidades y a lo que realmente se dedica un geógrafo, solamente tienen la oportunidad de conocer estos aspectos si deciden estudiar el grado universitario en este ámbito, sin embargo, en Europa Central ya tienen estas oportunidades en la educación secundaria, por tanto, la Geografía es vista en estos países con un enfoque más práctico, más aplicado a la vida actual, al día a día.

Metodologías de Enseñanza de Geografía. Herramientas y Recursos

Estos últimos años la disciplina de la Geografía ha sufrido un impulso en sus metodologías debido en gran medida a los nuevos recursos vinculados a la información geográfica como los programas de cartografía digital, globos virtuales, SIG online, geolocalización, etc. (González, 2013). Por tanto, podríamos decir que la Geografía sufre un proceso de renovación metodológica y didáctica, y estos cambios se reflejan tanto en el aprendizaje del alumnado sobre el espacio geográfico como en los planteamientos didácticos y científicos por parte del docente (Cuartero-Ruiz, 2016).

Aunque no debemos de olvidar que varios estudios muestran que todavía hay un uso predominante de los manuales de textos y un aprendizaje memorístico, en el aula de secundaria de ciencias sociales, estos métodos pueden acabar convirtiendo su contenido en poco atractivo de cara al alumnado (González, 2013). Podemos ver como en secundaria se utiliza como elemento didáctico la toponimia, este tipo de aprendizaje provoca una escasa formación geográfica del alumnado y una perspectiva nada científica de la materia (Seguido y Tena, 2021).

Este clásico esquema metodológico ha sido roto en cierta medida gracias a la inclusión de la geoinformación, ampliando las metodologías interactivas que incrementan la motivación del alumnado en relación con esta materia, por tanto, la geoinformación lo podríamos relacionar con el aprendizaje activo y autónomo. Por ende, estaríamos ante una metodología reflexiva que muestra la utilidad de la Geografía para resolver problemas, dentro de este aprendizaje los SIG (sistema de información geográfico) son importantes activos educativos ya que contribuyen a la reforma educativa (González, 2013). Estos elementos que denominamos SIG tienen la capacidad de modelar la realidad en capas de información, de esta forma se logra un análisis de forma independiente, al mismo tiempo que se puede relacionar entre las diferentes dimensiones o aspectos que conforman el territorio (Cuartero-Ruiz, 2016).

En cuanto a estas nuevas tecnologías, algunas se enfocan en hacer uso de la cartografía, ya que por medio de este tipo de aprendizaje pone el énfasis en el uso de las coordenadas y en la localización espacial ya que presentan un aspecto transversal que afecta a muchos ámbitos de nuestra vida. Aquí es donde entran en juego los avances de las TIC haciendo uso de Internet, los Sistemas de Información Geográfica, el uso de satélites o fotografías aéreas; estos elementos de información plantean un reto de aprendizaje para los alumnos, además de aprender a manejar información geográfica cada vez más compleja (Cuartero-Ruiz, 2016).

Pero para llevar a cabo propuestas de este estilo hay estudios que hablan de la necesidad de la identificación del espacio, permitiendo de esta manera al alumno trabajar con los fenómenos geográficos y procesos territoriales de forma contextualizada en el espacio conocido por el sujeto, al mismo tiempo que hace uso de los recursos digitales, todo esto promueve un trabajo autónomo por parte del alumnado en lugares que son identificables para ellos (González, 2013).

Por otro lado, no debemos de olvidar uno de los elementos más importantes a nivel metodológico para la Geografía práctica, me refiero a los trabajos de campo. Varios estudios

concuerdan en que para realizar una correcta salida de campo el docente debe de delimitar con claridad los objetivos haciendo uso de un lenguaje y expresiones apropiadas, además de una perfecta comprensión del paisaje explicado. Así mismo, no debemos de olvidar la calidad de la ficha de campo que deben completar el alumnado, por tanto, tanto las explicaciones por parte del docente como las cuestiones planteadas al alumnado tienen que ser de muy buena calidad ya que esto promoverá una adquisición de contenidos y destrezas por medio de la experiencia directa (Peña y Comino, 2012).

Es muy importante en este sentido las palabras de Souto (2011: 169) cuando afirma que “las salidas programadas no pretenden contemplar la naturaleza sólo como un medio estético, sino también como un territorio en el cual surgen proyectos políticos públicos y privados”.

Dicho de otra forma, lo que plasma este tipo de propuesta es la enseñanza de la ciencia geográfica conectándose con los contenidos de toponimia. Esta interacción entre el alumnado y el medio se plantea en forma de desafíos, un ejemplo de ello lo encontramos en el logro del desarrollo sostenible. Algunos estudios demuestran la utilidad de las rutas de montaña y el senderismo como un recorrido muy útil para el aprendizaje de la Geografía (Obregón Goyarrola, 2017).

En lo que se refiere a la finalidad, en la mayoría de los estudios que tratan esta metodología basada en las salidas de campo, estas tienen en común varios puntos como es el hecho de consolidar el aprendizaje y que el alumnado ejerza un papel activo durante la salida, siendo así un generador de su propio conocimiento a través de la observación, análisis y reflexión de los hechos que se le presentan. Finalmente, con toda esta información podremos evaluar si el alumnado ha alcanzado los objetivos propuestos previamente (Sánchez-Angosto, 2021).

Importancia de la Geografía como asignatura en la Educación Secundaria Obligatoria: finalidades, objetivos y aplicabilidad

Siguiendo el hilo conductor de este trabajo, un pilar clave en este tema es conocer la importancia que tiene la Geografía, no solamente como asignatura en la educación secundaria, sino de la aplicabilidad que esta presenta. Esto rompe con ese tipo de Geografía tan sumamente descriptiva que se conoce. Según Durán (2006), la Geografía mantiene un papel imprescindible para el ser humano dado a las contribuciones de esta al ámbito de “desarrollo económico, político, social y cultural de los diferentes pueblos de la Tierra”. Esta materia permite comprender el mundo que rodea al ser humano estudiando así la noción del espacio a través de diversas herramientas donde destaca la cartografía. Dado al carácter dinámico y de cambio que presenta el mundo que residimos, el estar bien informados y conocer el planeta es indispensable desde el punto de vista social, tecnológico, científico, medioambiental y otros.

Es así como se tratan temas de vital importancia destacando los riesgos naturales, cambio climático, contaminación del medio y éxodo rural. Comenzando por los riesgos naturales, cabe destacar la poca investigación que hay sobre este tema desde el punto de vista de la Geografía ya que se ha abordado fundamentalmente desde las ciencias naturales (Cuello Gijón y García-Pérez, 2019). De ahí, que las personas no enlacen este tema con el ámbito de la Geografía. Sin embargo, la Geografía en este ámbito mantiene una posición importante en el tema de gestión de riesgos naturales, planes de actuación, realización de cartografía de riesgos, planificación territorial, así como enlazar las causas por lo cual se ha dado la catástrofe (medio ambiente) con la repercusión en la población y economía (sociedad). Ejemplificando esto se puede hablar de gestión de riesgos por desprendimientos, deslizamientos, inundaciones, terremotos, huracanes, seísmos. Poniendo el caso más reciente en España, se expone el caso de la DANA del mes de octubre 2024 y la catástrofe que ha dejado está en la provincia Valenciana.

Tratando ahora el tema del cambio climático, y ligándose este también a otras asignaturas como Ciencias de la Tierra y del Medio ambiente, la rama de la Geografía física mantiene

una posición reflexiva y crítica fundamental para el alumnado. Ser consciente de la existencia de este problema, cómo poder paliar sus consecuencias y evitarlo, así como saber qué lo produce es imprescindible. Desde el punto de vista de la sostenibilidad, el desarrollo sostenible se define como aquel desarrollo que satisface las necesidades de las generaciones presentes, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras en lo que respecta a satisfacer sus necesidades (Informe Brundtland, 1987). El cambio climático es un factor clave que puede llegar a comprometer a dichas generaciones y por tanto su estudio es imprescindible en el ámbito de la educación secundaria, enlazándose este de forma directa con la Geografía y su correspondiente asignatura en las aulas de este ámbito académico.

Hasta este punto, se ha relacionado fundamentalmente la Geografía con temas ambientales, sin embargo, esta también trata sobre la Geografía humana destacando así temas como el éxodo rural. El tema de la despoblación, la necesidad de generar núcleos rurales dinámicos que atraigan a las personas más jóvenes, la importancia de la agricultura en la sociedad, la supremacía del turismo entre otros aspectos. Todo ello se puede focalizar en el ámbito de la secundaria de forma práctica ejemplificando temas como la conocida “España Vacía”, procesos de gentrificación en las grandes ciudades y consecuencias, la especulación del suelo en función de los servicios que se concentran en determinados espacios o problemáticas y beneficios del turismo. Todo ello, son aspectos tratados por esta disciplina que pueden ser útiles para la realización de prácticas, estudio de casos y ejemplificación de problemáticas exponiendo ejemplos reales y fomentando soluciones a partir de la reflexión (Sorribas Segura y Morote Seguido, 2024).

Llegados a este punto, se puede apreciar la importancia que presenta la Geografía como disciplina ya que trata estudios de gran impacto social, económico y medioambiental. Es imprescindible que el alumnado reconozca los temas tratados en la asignatura para ver así su aplicabilidad y así generar una visión innovadora de dicha materia en el ámbito de la educación secundaria.

Resultados

Para nuestro trabajo hemos decidido realizar encuestas en el instituto IES Jacaranda (Málaga), para observar la concepción que tienen los alumnos de 3º de la Eso de la asignatura de Geografía por medio de cuestiones de carácter cuantitativo y cualitativo. En dichas encuestas el número de alumnos que ha sido partícipe asciende a 60, perteneciendo estos a dos grupos diferentes, pero ambos bajo la tutoría del mismo profesor.

Gracias a la primera pregunta de nuestro cuestionario, sobre si les gustaba la Geografía, nos dimos cuenta de que el alumnado no rechazaba la asignatura, dando resultados muy alentadores, ya que tan solo un 30 % del alumnado no les gustaba esta asignatura, es decir nos encontraríamos con un número muy reducido de alumnos que admiten que no les gustaba esta asignatura, lo que da pie a entender que no les interesa lo que se imparte dentro de esta materia o no les motiva a aprender la Geografía.

En la pregunta “¿Qué es la Geografía?”, la mayoría de los alumnos relacionaban esta con el estudio de los mapas y de los ríos o montañas, un grupo muy reducido se refería a esta asignatura como ciencia; estas respuestas junto a la cuestión de una palabra que relacionen con la Geografía, en donde la palabra más repetida fue mapa; todo esto pone de manifiesto el uso predominante de una metodología nada reflexiva, en la que se alude sobre todo a los términos relacionados con la toponimia dejando de lado su lado científico, y haciendo que los alumnos memoricen únicamente por repetición y memorización.

Es muy interesante la siguiente cuestión ya que le planteamos a los alumnos si era importante esta asignatura o si les podía enseñar cosas de utilidad, a lo que prácticamente la mayoría respondió que sí, un total de 91,7%. Otra pregunta que tuvo una gran cantidad de respuestas positivas (80%) fue la que menciona si a los alumnos les gustaría saber a qué se

dedica un geógrafo. Existen numerosos estereotipos en cuanto a esta cuestión, la mayoría piensa que solamente se dedican a la docencia. Solamente una clase o un taller abarcando esta temática sería suficiente para resolver esta cuestión para el alumnado.

Como continuación a esta pregunta, al 95% de los alumnos les gustaría realizar una excursión para ver a los geógrafos trabajar, algo viable y que sería de gran utilidad para el alumnado.

En la pregunta número 5, en la cual se formula si el alumno cree que la Geografía es únicamente saber dónde están las capitales de cada país, se obtiene como resultado un 51,7% una respuesta afirmativa. Esto indica el claro error de concepto que tiene el alumnado de secundaria respecto a esta materia. Únicamente el 48,3% niegan el hecho de que dicha materia se centra exclusivamente en el conocimiento de la ubicación de países y capitales. Este hecho también nos muestra que, en la Educación Secundaria, la impartición de la asignatura de Geografía se realiza de forma muy escueta ya que más de la mitad de un total de 60 alumnos que respondieron la encuesta, afirman que esta asignatura se centre únicamente en el estudio de países y capitales.

A partir de dicho desconocimiento, se desencadenan una serie de respuestas que siguen esta tendencia. En la pregunta número 6, en la cual se le expone al alumnado si sabrían decir a qué se dedica un geógrafo, los resultados tienden hacia la misma línea que la anterior respuesta. El 50% de los alumnos no sabrían decir a qué se dedican estos profesionales mientras que el otro 50% sí sabría. Entre los puestos de trabajos que más relacionan con esta ciencia social, siendo esta la siguiente pregunta del cuestionario, se encuentran: profesores, cartógrafos, meteorólogos o planificadores urbanísticos. El alumnado también destaca otros puestos en relación con la marina, NASA, analista espacial, geomarketing, puestos de trabajo en relación con la economía o a la investigación en relación con la población. La otra parte del alumnado que no sabía relacionar puestos de trabajo o a qué se dedican estos profesionales han optado por poner “geógrafo” sin mostrar así un conocimiento previo sobre a qué se dedican estos.

Por otro lado, se plantea la pregunta de cómo describiría el alumnado las diferencias entre Geografía e Historia. Del total de las 60 respuestas, el hecho que más se repite es que relacionan la Geografía con el estudio del espacio marcándose fundamentalmente por variables físicas tales como clima, medio físico y ubicación de dichas zonas. Sin embargo, la historia la relacionan con eventos, el estudio de lo que ha ocurrido en el pasado y sus sucesos. Pese a estas respuestas correctas, también se encuentran algunos sesgos de error tales como que: “la Geografía tiene que ver con la actualidad y la historia del pasado”. También se sigue relacionando la Geografía con la cartografía o el estudio de los países únicamente, sin ver así la aplicabilidad que tiene la asignatura en casos reales.

Tras haber conocido la concepción de la Geografía por parte del alumnado, el cuestionario se centra a partir de la pregunta 9 en ver cómo se imparte la asignatura en el aula y determinar el material utilizado. La siguiente cuestión va sobre si el alumnado utiliza otro tipo de material o herramientas a parte del libro de texto. Más del 75% de los alumnos aseguran utilizar únicamente el libro de texto, aunque también se explica la realización de fichas complementarias y mapas mudos e interactivos. Se destaca así la ausencia de otras herramientas tales como diarios de campo, salidas o trabajo de campo, excursiones, aplicaciones de Geografía tales como las que dispone IGN, Arc GIS u otras que pueden ser útiles para creación de mapas básicos o consulta de datos geográficos actuales. Se destaca así la necesidad de dar a conocer otro tipo de herramientas que fomenten el estudio y conocimiento de esta materia motivo de estudio.

Las siguientes cuestiones vienen más bien determinadas por el uso de material interactivo en el aula. Solamente el 10% del alumnado ha afirmado utilizar programas informáticos en Geografía, una cifra muy escasa. Sin embargo, el 83,3% ha confirmado que les gustaría trabajar con algunos programas relacionados con los mapas interactivos, algo que sería muy útil para los estudiantes. De estos dos porcentajes tan contrastados (10% y 83,3%) resulta

evidente que es una cuestión que estudiar la implantación de algunos sistemas informáticos relacionados con la Geografía a las aulas de secundaria.

En la encuesta ofrecimos un listado de palabras para que los alumnos seleccionasen aquellas que se relacionan con la Geografía, siendo países la palabra que más seleccionada con un 96,7% y cultura la que menos con un 13,3%. Podemos observar en la siguiente pregunta que un 91,7% del alumnado ha realizado mapas en la asignatura, por lo que podemos asociar esto a que la mayoría relacionen Geografía con países, pero no con sus respectivas culturas.

Finalmente planteamos la pregunta de si al alumnado le resultaban entretenidas o no las clases de Geografía y el por qué. En la respuesta de si o no, un 65% respondió que le resultaban entretenidas frente al 35% que respondió que no. Entre las respuestas de que sí son entretenidas, la gran parte del alumnado señaló el entusiasmo del profesor a la hora de impartir la asignatura, mientras que otros mostraban interés de base por la asignatura. A la conclusión a la que llegamos con esto es que es un factor clave como docentes saber transmitir el contenido, ya que juega un papel crucial para la percepción de la asignatura. Entre los que dijeron que no, muchos señalaban desinterés hacia el contenido, la “lentitud” con la que se avanzaba con el temario y el desinterés en los ejercicios.

Por tanto, gracias a esta encuesta lo que podríamos sacar en claro es la visión descriptiva y memorística que toma la Geografía durante la educación secundaria. Aunque los docentes tengan la posibilidad de tomar otras vertientes enseñando los diferentes aspectos de la Geografía, su utilidad en el mundo actual y las profesiones relacionadas con esta asignatura; esto queda en saco roto, y por tanto provoca en el alumnado de secundaria que tengan una visión muy sesgada de lo que sería la Geografía.

Discusión

Se ha podido analizar a fondo la metodología de cómo es la enseñanza de la Geografía en los centros educativos españoles, y en concreto en el instituto motivo de estudio. Gracias a los artículos científicos consultados y las encuestas realizadas en el IES Jacaranda, hemos confirmado que se sigue tratando de una asignatura entendida como meramente descriptiva, lo que hace que el alumnado de secundaria se sienta desconectado de esta asignatura, se ha comprobado que la Geografía tiene su parte práctica o más “de razonamiento” muy obsoleta (Sorribas Segura y Morote Seguido, 2024).

Existen una gran cantidad de estudios que tratan la posibilidad de aplicar las nuevas tecnologías en la Geografía en la educación secundaria, principalmente el uso de las SIG, este cambio tan sencillo haría a los alumnos profundizar en la materia y conocer más de cerca la parte práctica de esta ciencia, o, en otras palabras, para qué sirve la Geografía en el día a día en la actualidad. Además, también se da ingentes cantidades de nuevas herramientas para la Geografía que permiten conocerla desde más cerca, pero que no se están utilizando en la educación secundaria (Nieto Barbero, 2016). Es necesario mencionar que, en los libros de texto actuales, la geoinformación es algo prácticamente inexistente (González, 2013). A pesar de la gran utilidad de estas herramientas prácticas, también es necesario mencionar que las prácticas de campo o salidas de campo reforzarán una enseñanza más beneficiosa y el alumno “conectaría” más estrechamente con la asignatura (Obregón Goyarrola, 2017). Es necesario tener cautela con esta última herramienta, debido a que en adolescentes puede crear caos y desorganización, por ende, es crucial que la enseñanza no pase a un segundo plano dentro de ese marco educativo que toma lugar fuera del aula.

Los beneficios de estos tipos de metodologías son diversos, a nivel pedagógico fomentan la motivación de aprendizaje en el alumnado y aprenden conceptos de formas más reflexivas, entendiendo el porqué de estos conocimientos, dejando de lado el aprender por aprender, y promoviendo un conocimiento más reflexivo (De Miguel González, 2014). Por otro lado, se

verán diferentes aspectos de la Geografía ampliando sus conocimientos y no únicamente usando la toponimia como principal herramienta. Sin embargo, estas metodologías también conllevan riesgos, como las dificultades del centro para implementar el uso de TIC en el alumnado (Cortés, 2020), también el riesgo de toparse con alumnado poco participativo en lo que se refiere a salidas de campo o el uso de proyectos basados en trabajos cooperativos, ya que aquí entran en juego las competencias del docente y el trato que tiene con su alumnado (Santiago, 2017).

A modo de síntesis, a pesar de que en las encuestas la pregunta si el alumnado percibe la asignatura como útil supera el 90%, la mayoría de las preguntas contradicen este hecho, como el alto porcentaje (casi 50%) de que solamente relacionan la Geografía con conocer las capitales. Esto indica un claro desconocimiento por parte del alumnado sobre esta materia, y el hecho de que se tiene una idea meramente descriptiva (Seguido y Tena, 2021). Por tanto, sería conveniente aplicar algunos cambios como los que se han ido proponiendo en esta investigación, además de tomar como modelo la enseñanza de esta materia en otros países (como en algunos de Europa Central). Se considera así que todas estas herramientas serían de gran beneficio y provecho para el alumnado.

Conclusiones

Una de las principales evidencias que hemos podido sacar por medio de esta investigación es que el alumnado de secundaria no conoce con gran detalle lo que abarca la asignatura de Geografía en su programa de educación. Solamente son conscientes de los aspectos formales que conlleva esta materia y son muy pocos los que realmente conocen a qué se dedica un geógrafo o que aplicación tiene esta materia en el día a día.

La principal causa que explica este fenómeno es el actual método de enseñanza que se aplica en los centros educativos de secundaria en España, que a su vez tiene numerosas razones detrás para llevarse a cabo de esta manera. Por tanto, está claro, que para un futuro próspero de esta disciplina es necesario llevar a cabo una serie de cambios de manera gradual con el fin de transmitir a los alumnos adolescentes una idea más elaborada y profunda sobre esta disciplina científica. La información recopilada de los diversos artículos científicos utilizados como otro tipo de fuentes para realizar esta investigación, junto con la propia aproximación a las realidades de las aulas de secundaria por medio de la encuesta específica realizada al alumnado de 3ºESO del IES Jacaranda en Churriana (Málaga), demuestran las grandes deficiencias del actual método de enseñanza de esta disciplina.

El uso descriptivo de la asignatura, provocando el uso de metodologías meramente memorísticas, acompañado de herramientas y recursos que fomentan esto provoca un conocimiento sobre esta materia muy insuficiente, perpetuando en el aula los problemas ya mencionados respecto a la Geografía.

Para resolver este déficit de enseñanza dentro de la asignatura de Geografía los docentes deben centrarse en intentar mostrar al alumnado el lado práctico de esta ciencia, lo cual supone una revisión de las metodologías ya usadas, además de sus recursos (cómo ya hemos podido observar el uso de nuevos elementos educativos como los SIG o las salidas de campo pueden ser una solución a este malestar). Pero nuestro pensamiento es que únicamente no basta con esto, se debe de pensar en nuevas formas de implementar estos recursos-herramientas de enseñanza, revisando de estas formas las metodologías y haciendo uso de las más dinámicas. Además, se resalta el hecho de la necesidad de oliviar esta visión descriptiva e inmóvil de la Geografía.

Por tanto, podríamos concluir con que, gracias a estas innovaciones, los alumnos serían realmente capaces de ver en qué consiste en profundidad la Geografía, la figura profesional de un geógrafo y hacia dónde va la aplicabilidad de esta asignatura tanto en el aula como fuera de ella.

Referencias bibliográficas

Boix, G. y Olivella, R. (2007). Los sistemas de información geográfica (SIG) aplicados a la educación. El proyecto PESIG (Portal Educativo en SIG). Universidad de Girona. Recuperado de: http://www.didacticageografia.age-geografia.es/docs/Publicaciones/2007_comp_ecogeo.pdf#page=21

Cortés, S. (2020). “Salida de campo e interpretación del espacio geográfico. Propuesta didáctica por la ciudad de Jaén”. En E. Sánchez-Rivas, E. Colomo, J. Ruiz, y J. Sánchez-Rodríguez (Coords.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (247–256). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10630/20345>

Cuadra, D. E. (2017). Los enfoques de la geografía en su evolución como ciencia. *Revista Geográfica Digital*, 11(21). Instituto de Geografía – UNNE. Recuperado de: <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/ebook.pdf#page=163>

Cuartero-Ruiz, R. (2016). “Innovación didáctica con cartografía digital para la enseñanza de geografía”. Una propuesta con Google Earth, (55), 183–210.

Cuello Gijón, A., y García-Pérez, F. (2019). “¿Ayudan los libros de texto a comprender la red fluvial de la ciudad?”. *Revista de Humanidades*, (37), 209–234. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/rdh.37.2019.22895>

De Miguel González, R. (2013). “Geoinformación e innovación en la enseñanza-aprendizaje de la geografía: un reto pendiente en los libros de texto de secundaria”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (27), 67–90. Recuperado de: <https://turia.uv.es/index.php/dces/article/view/2344/3313>

De Miguel González, R. (2014). “Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la geografía innovadora”. *Didáctica Geográfica*, (14), 17–36. Recuperado de: <https://didacticageografia.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/230>

De Miguel González, R., De Lázaro y Torres, M. L. y Marrón Gaite, M. J. (2013). Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales. Institución Fernando el Católico. Recuperado de: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/106743>

Delgado Mahecha, O., Murcia, D. y Díaz, H. (1999). *Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/2985/02CAPI01.pdf?sequence=5>

Dolores, M. y Álvarez, M. (2017). Uso del libro de texto en España: un estudio exploratorio con profesorado de Geografía, Historia e Historia del Arte. *El Futuro del Pasado*, 8(2), 179–197.

Durán, F. (2006). La geografía: un saber político. *Revista de Estudios Regionales*, 77, 179–203.

García-Martín, M., Villar, A., Fraile, P., Sánchez-Carnero, N. y Márquez, J. (2019). “Se hace geografía al andar: la salida de campo itinerante y senderista”. *Didáctica Geográfica*, (19), 103-125. Recuperado de: <https://doi.org/10.21138/DG.418>

Gobierno de España (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 76, de 30 de marzo de 2022, 38077-38210. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>

González, R. D. M. (2013). “Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la geografía innovadora”. *Didáctica Geográfica*, (14),

17-36. Recuperado de: <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/230>

González, R., De Lázaro, L. y Marrón, M. (2013). *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*. Zaragoza, España: Huella Digital, S.L.

Marco, M. (2002). "Geografía y enseñanza secundaria (La educación de la mirada)". *Investigaciones Geográficas*, (29), 71-82. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=285259>

Martín, J. M., Nieto, A. y Buzo, I. (2016). "Los SIG aplicados a la enseñanza de la geografía en 1º de educación secundaria obligatoria". En *Tecnologías de la Información Geográfica en el Análisis Espacial. Aplicaciones en los Sectores Público, Empresarial y Universitario* (141-160). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5776236>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2025). Geografía e Historia. Recuperado de: <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/geografia-historia/desarrollo.html>

Morote Seguido, Á. F. y Olcina Cantos, J. (2021). "La importancia de la enseñanza del cambio climático. Propuestas didácticas para la Geografía escolar". *Estudios Geográficos*, 82(291), e078. Recuperado de: <https://doi.org/10.3989/estgeogr.202189.089>

Nieto Barbero, G. (2016). "Análisis de la práctica educativa con SIG en la enseñanza de la geografía de la educación secundaria. Un estudio de caso en Baden-Württemberg, Alemania". Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado de: https://repositorio.unne.edu.ar/bitstream/handle/123456789/50224/RIUNNE_HUM_AR_Cuadra_DE-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nin, M. C. y Acosta, M. I. (2020). "Prácticas evaluativas en la enseñanza de la geografía en educación secundaria". *Boletín Geográfico*, 42(1), 83-102.

Obregón Goyarrola, F. (2017). *Del aula al monte. La enseñanza de la Geografía y la Educación Ambiental a través de rutas de montaña y senderismo*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10902/13191>

Oller, M. y Villanueva, M. (2007). "Innovaciones didácticas, enseñar geografía en la educación secundaria: nuevos objetivos, nuevas competencias. Un estudio de caso". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 159-168. Universidad Autónoma de Barcelona.

Peña, J. J. D. y Comino, J. R. (2012). "El trabajo de campo y las competencias geográficas en el estímulo para el estudio de la geografía: aplicación en un aula de 2º de bachillerato". *Didáctica Geográfica*, (13), 35-56.

Sánchez-Angosto, J. (2021). "La cohesión salida de campo y geografía como recurso educativo". *GeoGraphos*, 12(132), 1-37. Recuperado de: <https://doi.org/10.14198/GEOGRA2021.12.132>

Santiago, J. A. (2017). "La enseñanza de la geografía en su práctica escolar cotidiana y el desafío de su innovación". *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 5(9), 31-48. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8859217.pdf>

Seguido, Á. F. M. y Tena, J. C. M. (2021). "La toponimia como recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía. Una propuesta a partir de tres salidas de campo en la Huerta de València (España)". *Vegueta: Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 21(2), 107-136.

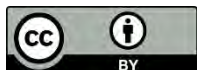
Sorribas Segura, B. y Morote Seguido, Á. F. (2024). "La importancia de los problemas socioambientales y su adecuación en los libros de texto de geografía según la opinión del alumnado". *Papeles: Revista de la Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño*, 16(32).

Souto, P. (2011). Paisajes en la geografía contemporánea: concepciones y potencialidades. *Revista Geográfica de América Central*, 1(1), 12–28

Zappettini, M., Sfich, V., Tarquini, M. y Zilio, C. (2022). “Enseñar geografía: ¿hay renovación en la metodología de la enseñanza de la geografía en las aulas de la educación secundaria?”. En XXIII Jornadas de Investigación, Enseñanza y Extensión de la Geografía: Libro de resúmenes. Departamento de Geografía. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15475/ev.15475.pdf

Zusman, P. (2014). La descripción en geografía. Un método, una trama. Boletín de Estudios Geográficos, (102). Recuperado de: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/6811/007-zusman-beg-102.pdf

Cita sugerida: Rico González, A., Sepúlveda García, M., Velázquez De La Cruz, D. y Macek Kostoval, R. (2025). “Estudio de la percepción de la asignatura de geografía en el ámbito de la educación secundaria. Un caso de estudio en el IES Jacaranda (Málaga)” en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 15, Nº 24, 129-144. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 11 de diciembre de 2024

Aceptado: 19 de abril de 2025

Modelo de educación para el desarrollo sostenible en el turismo

An education model for sustainable development in tourism

Ailen FONSECA MARTINEZ*

RESUMEN

Los estudios sobre la educación para el desarrollo sostenible han devenido una necesidad en el turismo. Ello requiere de una nueva construcción teórica, con vista a promover una cultura de la sostenibilidad orientada a la transformación social. La investigación que se presenta tiene como objetivo elaborar un modelo de educación para el desarrollo sostenible en el turismo, donde es esencial determinar los rasgos del contexto para la institucionalización del papel de los docentes como facilitadores del aprendizaje, modelos de conducta y agentes de cambio en la estructura sistémica y procesual de la educación en los ámbitos formal, informal y no formal. Se emplea la metodología cualitativa y dentro de los métodos y técnicas científicos se destacan la modelación teórica, la revisión bibliográfico documental, el análisis de contenido, la entrevista en profundidad, el meta-análisis y la triangulación de datos. Los resultados preliminares evidencian una construcción teórica, práctica y metodológica que puede aplicarse a otros sectores de la sociedad.

Palabras clave: educación; capacitación; desarrollo sostenible; turismo; transformación social.

ABSTRACT

Studies on education for sustainable development have become a necessity in tourism. This requires a new theoretical construction in order to promote a culture of sustainability oriented towards social transformation. This research study aims at generating an education model for sustainable development in tourism, an area in which it is essential to determine the contextual features for the institutionalization of the role of teachers as facilitators of learning, role models and agents of change in the systemic and procedural structure of education in formal, informal and non-formal settings. Qualitative methodology is used and the scientific methods and techniques include theoretical modeling, documentary literature review, content analysis, in-depth interview, meta-analysis and data triangulation. The preliminary results show a theoretical, practical and methodological construction that can be applied to other sectors of society.

Key words: education; training; sustainable development; tourism; social transformation.

* Dra. en Ciencias de la Comunicación Social - Universidad de La Habana. Contacto: ailenfonsecamartinez584@gmail.com

Introducción

Los estudios sobre la educación para el desarrollo sostenible (EDS) han devenido una necesidad a partir de la crisis económica, social, ambiental y de valores que atraviesa la humanidad. Esta realidad demuestra que se requiere de nuevas concepciones teóricas y metodológicas con vistas a promover enfoques pedagógicos coherentes con la construcción de un futuro inclusivo y resiliente para las personas y el planeta. Más que una meta, el desarrollo sostenible es concebido como un proceso, en el que no se avanza solo mediante el diseño e implementación de técnicas, planes de acción, estrategias, proyectos y programas. Como proceso social, depende del comportamiento humano. Desde esta perspectiva la educación tiene una función estratégica y no se circunscribe solo a las instituciones educativas, sino que se proyecta como continua, en los diferentes espacios de aprendizaje, formal, no formal e informal.

El turismo en la última década ha experimentado transformaciones vinculadas a los cambios tecnológicos y de gestión. La aplicación de los principios de la sostenibilidad es una referencia esencial en los procesos de desarrollo y promoción de los destinos sobre la base de la calidad, la continuidad y el equilibrio (Colpas Taron y González, 2020). De ahí que la educación para el desarrollo sostenible deba asumir compromisos en este sector, donde es imprescindible armonizar tres componentes: el crecimiento económico, la inclusión social y la protección del medio ambiente. Estos componentes están interrelacionados y son fundamentales para el bienestar individual y colectivo.

Marco teórico

El concepto de sostenibilidad apareció en el Informe Brundtland, publicado en 1987. También llamado Nuestro futuro común, fue por vez primera donde la Organización de las Naciones Unidas (ONU) alertó sobre las consecuencias medioambientales negativas del desarrollo económico y la globalización. Se ofrecieron soluciones a los problemas derivados de la industrialización y el crecimiento poblacional. Aunque ya desde el año 1969 en *National Environmental Policy Act* se explicaba la categoría como el desarrollo económico que pueda llevar beneficios para las generaciones actuales y futuras sin dañar a los recursos o los organismos biológicos en el planeta.

Así se consideraron tres aspectos fundamentales, el primero la protección medioambiental, visto como la capacidad de asumir que la naturaleza y el medioambiente no son una fuente inagotable de recursos, siendo necesario su protección y su uso racional; el segundo promover el desarrollo social buscando la cohesión entre comunidades y culturas para alcanzar niveles satisfactorios en la calidad de vida, sanidad y educación; por último, el tercer aspecto fomentar un crecimiento económico que genere riqueza equitativa para todos sin dañar el medioambiente. Toda vez que exige esfuerzos concentrados en construir un futuro inclusivo y resiliente para las personas y el planeta.

La erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones es una condición indispensable para lograr el desarrollo sostenible. A tal fin, debe promoverse un crecimiento económico sostenible, inclusivo y equitativo, que cree mayores oportunidades para todos. Desde esta dirección la ONU (2018) define como dimensiones de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS):

Personas: poner fin a la pobreza y el hambre en todas sus formas y garantizar la dignidad y la igualdad.

Planeta: proteger los recursos naturales y del planeta y el clima para generaciones futuras.

Alianzas: implementar la agenda a través de una sólida alianza global.

Paz: promover la paz, la justicia y las sociedades inclusivas.

Prosperidad: asegurar vidas prósperas y satisfactorias en armonía con la naturaleza.

En la actualidad es necesario convertir las debilidades en oportunidades para mejorar los sistemas educativos con miras a incrementar la adecuación de la educación en un mundo en rápida transformación. Como refiere la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

La EDS orienta a la educación hacia el tratamiento efectivo de las problemáticas mundiales actuales. Fomenta, entre otras cosas, el sentido de la responsabilidad en los planos local y mundial y el pensamiento crítico orientado hacia el futuro; integra el conocimiento tradicional; obra por el reconocimiento de la interdependencia mundial y estimula la reflexión sobre nuevos estilos de vida que combinen bienestar, calidad de vida y respeto por la naturaleza y las demás personas. La EDS es, en sustancia, un instrumento de transformación (UNESCO, 2010: 5).

En el año 2002 se dio a conocer el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible, que se extendió con su proyección estratégica desde de 2005 a 2014. La estrategia favoreció una estrecha colaboración entre las comisiones nacionales para la UNESCO, los jóvenes, la sociedad civil, el sector privado y los medios de comunicación. Demostró que uno de los factores más importantes para el éxito radica en las buenas relaciones, las que contribuyen a la promoción de la EDS.

En noviembre de 2014 la Conferencia de la UNESCO sobre EDS llegó a considerar importantes líneas de trabajo, dentro de las que se destacan las siguientes (UNESCO, 2014):

- Revisar las metas y los valores de la educación y evaluar en qué medida la política educativa y los programas de estudio están contribuyendo al logro de los objetivos de la EDS y movilizar recursos para ello.
- Tener plenamente en cuenta las especificidades locales, nacionales y regionales, la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, la necesidad de respetar la paz, la no violencia, la diversidad cultural, el conocimiento local y tradicional y la sabiduría y las prácticas indígenas, los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres, la democracia y la justicia social.
- Capacitar a los educandos a transformarse a sí mismos y a su sociedad, debe desarrollar conocimientos, aptitudes, actitudes, competencias y valores necesarios para hacer frente a desafíos mundiales y a retos contextuales, actuales y futuros y definió que estos serían: pensamiento crítico y sistémico, resolución analítica de problemas, creatividad, trabajo en colaboración, toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, y la comprensión de la interconexión de los desafíos mundiales y las responsabilidades que se derivan de dicho conocimiento.
- La EDS deberá permitir a cada ser humano adquirir los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para forjar un futuro sostenible.
- Incorporar en la enseñanza y el aprendizaje, cuestiones esenciales de desarrollo sostenible como, cambio climático, reducción de riesgos de desastre, biodiversidad, reducción de la pobreza y consumo sostenible.

- Emplear métodos participativos de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, fomentar competencias, tales como, pensar críticamente, vislumbrar situaciones futuras y adoptar decisiones en colaboración.

De acuerdo con Núñez (2019) los principales esfuerzos se centraron en cómo alcanzar ciudadanos capacitados a hacer frente a los retos del presente y el futuro, y dirigentes enfocados en tomar decisiones adecuadas para un mundo viable, donde son significativas diversas competencias (pensamiento crítico y creativo, comunicación, gestión de conflictos y acciones para la solución de problemas, evaluación de proyectos) con el fin participar activamente en la vida de la sociedad, respetar la tierra y la vida en toda su diversidad y estar comprometidos con el fomento de la democracia en una sociedad sin exclusión y en la que impere la paz.

La EDS proporciona a los educandos de todas las edades los conocimientos, las competencias, los valores y el poder de acción necesarios para superar los desafíos mundiales interrelacionados a los que se debe hacer frente. Entre ellos se encuentra el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la utilización no sostenible de los recursos y las desigualdades. Cambiar la sociedad y cuidar el planeta son objetivos de la EDS. Esos serán posibles en la medida que las personas sean capaces tomar decisiones informadas y actuar a título individual y colectivo. un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida que es parte integral de una educación de calidad. Asimismo, mejora las dimensiones cognitivas, socioemocionales y comportamentales del aprendizaje, a la vez que abarca el contenido y los resultados del aprendizaje, la pedagogía y el entorno del propio aprendizaje.

Cabe destacar como indica Núñez (2019: 292), tres acciones fundamentales a acometer por los sistemas sociales y educativos de los países signatarios del Plan de Acción de la UNESCO:

- Centrar la educación básica en una formación práctica, intercambio de conocimientos, aptitudes, valores y perspectivas, enmarcado en un aprendizaje durante toda la vida.
- Reorientar los programas educativos, desde la escuela infantil hasta la universidad, a fin de transferir conocimientos, actitudes, perspectivas y valores relacionados con la sostenibilidad.
- Educar a la comunidad en general.

En cuanto a la transformación de la sociedad como uno de puntos claves de la EDS, tiene como tarea posibilitar el logro de los ODS con miras a la construcción de un mundo más sostenible. La pedagogía y el entorno de aprendizaje debe fomentar el empleo de una pedagogía interactiva, basada en proyectos y centrada en los educandos. Es preciso transformar todos los aspectos de ese entorno de aprendizaje a través de un enfoque integral. El contenido de aprendizaje debe integrar los elementos esenciales de la sostenibilidad, en particular los que se incluyen en los 17 ODS. Los resultados del aprendizaje llevan a empoderar a las personas para que asuman su responsabilidad frente a las generaciones presentes y futuras; de esta forma pueden influir de forma activa en la transformación de la sociedad. “En el caso de este enfoque se toma partido por la perspectiva transdisciplinar de la EDS y la determinación de los problemas sociales que deberá ser capaz de identificar y resolver el alumno” (Núñez, 2019: 305).

Las competencias integradoras contribuyen al desarrollo de un pensamiento crítico e innovador. Como refiere Jorge (2020) son resultado de varios factores que se pueden manifestar en comportamientos observables. De esta forma se destacan las siguientes competencias claves, en correspondencia con las indicadas por la UNESCO (2017).

Competencia de pensamiento sistémico: “Los enfoques sistémicos trabajan a menudo estableciendo delimitaciones frente a los modelos mecanicistas, con el fin definir las características propias de un sistema vivo” (Arnold, 2010: 5-6). las habilidades para reconocer y comprender las relaciones; para analizar los sistemas complejos; para pensar cómo están integrados los sistemas dentro de los distintos dominios y escalas; y para lidiar con la incertidumbre

Competencia de anticipación: las habilidades para comprender y evaluar múltiples escenarios futuros, el posible, el probable y el deseable; para crear visiones propias de futuro; para aplicar el principio de precaución; para evaluar las consecuencias de las acciones; y para lidiar con los riesgos y los cambios.

Competencia normativa: las habilidades para comprender y reflexionar sobre las normas y valores que subyacen en nuestras acciones; y para negociar los valores, principios, objetivos y metas de sostenibilidad en un contexto de conflictos de intereses y concesiones mutuas, conocimiento incierto y contradicciones.

Competencia estratégica: las habilidades para desarrollar e implementar de forma colectiva acciones innovadoras que fomenten la sostenibilidad a nivel local y más allá.

Competencia de colaboración: las habilidades para aprender de otros; para comprender y respetar las necesidades, perspectivas y acciones de otros (empatía); para comprender, identificarse y ser sensibles con otros (liderazgo empático); para abordar conflictos en grupo; y para facilitar la resolución de problemas colaborativa y participativa.

Competencia de pensamiento crítico: la habilidad para cuestionar normas, prácticas y opiniones; para reflexionar sobre los valores, percepciones y acciones propias; y para adoptar una postura en el discurso de la sostenibilidad.

Competencia de autoconciencia: la habilidad para reflexionar sobre el rol que cada uno tiene en la comunidad local y en la sociedad (mundial); de evaluar de forma constante e impulsar las acciones que uno mismo realiza; y de lidiar con los sentimientos y deseos personales.

Competencia integrada de resolución de problemas: la habilidad general para aplicar distintos marcos de resolución de problemas a problemas de sostenibilidad complejos e idear opciones de solución equitativa que fomenten el desarrollo sostenible, integrando las competencias antes mencionadas.

Además de las competencias la UNESCO (2017) señala como principios de la EDS la promoción de valores, donde se incluyen el respeto, la empatía, la responsabilidad y el compromiso con la sostenibilidad; de igual manera destaca la importancia de los enfoques interdisciplinarios, pues integra diversos campos del conocimiento, que fomentan la visión sistémica y holística del desarrollo sostenible. Esto requiere de varias transformaciones en los educadores, en la visión del papel que desempeñan las instituciones educativas y en el currículo.

Es necesario desde lo más profundo del currículo hacer de la sostenibilidad un eje transversal en los planes de estudio, y desde la programación de las unidades curriculares incluir metodologías didácticas, para propiciar procesos de enseñanza-aprendizaje ambientalmente significativos; favorecer la aplicabilidad de los conocimientos; potenciar la formación de valores de responsabilidad en el manejo de los recursos y de respeto a la diversidad (Jorge, 2020: 54-55).

Toda vez que se deben tener en cuenta la transversalidad, la EDS debe integrarse en todas las áreas y niveles de currículo, no como un tema aislado; el aprendizaje activo, es decir que los enfoques pedagógicos tienen que fomentar la participación dinámica de los estudiantes en proyectos y actividades relacionadas con la sostenibilidad; y fomentar los vínculos con la

comunidad, eso conlleva a conectarse con las realidades y desafíos de la comunidad local, de forma tal que permita la aplicación práctica de los aprendizajes. Los enfoques pedagógicos se fundamentan en tres prácticas, el aprendizaje basado en problemas, donde los estudiantes abordan problemas reales relacionados con la sostenibilidad y proponen soluciones innovadoras; pensamiento de diseño, los estudiantes adoptan un enfoque creativo y centrado en el usuario para diseñar soluciones sostenibles; y aprendizaje experiencial, los estudiantes aprenden a través de la participación en actividades prácticas y experiencias en entornos reales.

Los docentes tienen un relevante papel en la implementación de la EDS. Sin embargo, se necesitan medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas a través de estrategias de formación, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje (Núñez, 2019). Estos actores deben ser en primer lugar, facilitadores del aprendizaje, guían a los estudiantes en su proceso de aprendizaje sobre sostenibilidad y cuentan con diversas estrategias facilitadoras que presentan características específicas y toman en cuenta su conceptualización, el proceso cognitivo en el proceso cognitivo en el que incide y los efectos esperados en el estudiante (González y Salas de González, 2015).

En segundo lugar, modelos de conducta y comportamiento ético, donde palabra y ejemplo se complementen, donde la educación adquiera su verdadero sentido (Puig Gutiérrez y Morales Lozano, 2015), ser ejemplos de comportamientos sostenibles y promover actitudes y valores relacionados con la sostenibilidad. Finalmente, potenciales agentes de cambio, capaces de configurar sociedades más sostenibles, tienen la oportunidad de inspirar a los estudiantes y promover transformaciones hacia la sostenibilidad en la comunidad educativa (Segalás y Sánchez, 2019).

En la última década se han presentado y problematizado los estudios y reflexiones sobre las perspectivas actuales y futuras de la educación para la sostenibilidad, más allá de la nube de desafíos que se pueden afrontar (Sousa y Uceda-Maza, 2017). Dentro de los principales desafíos para la implementación de la EDS se encuentran, los recursos limitados, la falta de financiamiento y materiales adecuados, toda vez que la inversión en recursos tanto financieros como humanos es esencial para avanzar (Organización de Estados Iberoamericanos, 2024); la resistencia al cambio, en ocasiones docentes y directivos se oponen a la adopción de nuevos enfoques pedagógicos relacionados con la EDS; y por último la existencia de políticas insuficientes, este desafío hace referencia a la falta de normativas claras a nivel nacional e institucional, lo que hoy constituye un obstáculo para la integración de la EDS.

Las instituciones educativas cumplen un rol imprescindible en la comunicación de la EDS desde el compromiso institucional, el desarrollo profesional y las alianzas y redes. Las instituciones deben demostrar un compromiso claro y visible con la sostenibilidad a través de sus políticas estratégicas y prácticas cotidianas. Tienen que ofrecer oportunidades para la capacitación para que los docentes se apropien la EDS y, además, incentivar la creación de redes y el fomento de alianzas con la comunidad para expandir el impacto.

La UNESCO ha reconocido que el esfuerzo de la Educación para el Desarrollo Sostenible debe efectuarse desde el plano local, con base en las características de cada comunidad, así, la presencia de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la promoción de los recursos endógenos desde el punto de vista cultural reconoce que las acciones locales pueden tener repercusiones internacionales y que las acciones tomadas en una comunidad pueden tener impactos a nivel global (Ramírez Castillo, 2020: 25).

Para la participación activa y sistemática de la comunidad en la EDS se recomienda involucrar a las familias en actividades y proyectos de sostenibilidad, fomentando el aprendizaje en el hogar. Establecer alianzas con empresas locales para apoyar iniciativas de sostenibilidad en las instituciones educativas y colaborar con organizaciones de la comunidad en programas y actividades relacionados con la EDS.

Como todo proceso social la EDS necesita ser evaluada y monitoreada. Para ello se necesita establecer indicadores de desempeño claros y medibles, que permitan controlar el progreso e impacto de la implementación. Los indicadores son marcadores de cambio o continuidad que permiten medir la trayectoria del desarrollo. En el marco de análisis, los indicadores describen de qué forma una unidad determinada (un alumno, una escuela, un país o una región) progresa en relación con una meta específica (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2018).

La participación de actores clave, involucrar a estudiantes, docentes, familias y la comunidad en el proceso de evaluación y monitoreo es un punto de partida para el fortalecimiento de la democracia social como bases de la cooperación. Pueden contribuir, en lo nacional y lo regional el trabajo sindical, de género y con jóvenes, agentes de cambio. La mejora continua ofrece también oportunidades para el control, en consecuencia, los resultados de la evaluación se utilizan para mejorar continuamente los enfoques y estrategias de la EDS.

El presente y futuro de la EDS requiere: fortalecer capacidades, es decir, invertir en el desarrollo profesional de los docentes y en el fortalecimiento de las competencias de los educandos; incentivar el liderazgo de estudiantes y la comunidad en general para la identificación y resolución de problemáticas relacionadas con la sostenibilidad y apoyar la investigación y el desarrollo de enfoques pedagógicos innovadores que permitan una mejor integración e implementación de la EDS en todos los ámbitos. De ahí que los gobiernos locales aumenten la incorporación de la EDS a sus políticas para la transformación social. Los educandos puedan experimentar el desarrollo sostenible en acción a través de un enfoque institucional estratégico e integral. Las comunidades, en sentido general, un puedan reconocer que la EDS es un instrumento necesario y una oportunidad de aprendizaje para toda la vida que contribuye a lograr la sostenibilidad en el plano global.

La EDS en el turismo

En un contexto que implica cambios en las mentalidades y estilos de vida, el sector turístico evoluciona a la par de conceptos y categorías que demuestran el carácter transversal de una industria que enfoca su desarrollo en correspondencia con el paradigma del turismo sostenible. Las actividades que se llevan a cabo bajo el nombre de turismo sostenible, a tenor de lo mencionado por Cánoves (et al., 2006 citado en Moral Cuadra y Orgaz Agüera, 2017), se guía a través de una serie de principios:

- Respeto de la autenticidad sociocultural de las comunidades anfitrionas, conservando sus activos potenciales, así como sus valores, en pro del logro de un entendimiento y a una tolerancia intercultural.
- Dar un uso óptimo a los recursos ambientales, básico para el desarrollo turístico, ayudando a la conservación y preservación de los recursos naturales.
- Asegurar la viabilidad económica a largo plazo, beneficiando a todas las partes interesadas, creando oportunidades de empleo estable, obteniendo ingresos para las comunidades locales.

Desde la EDS hoy se habla de una pedagogía del turismo sostenible que dentro de sus estrategias como refieren Garzón-García, Florido-Trujillo y Ramírez-López (2023) se encuentran: fomentar la libertad de los estudiantes para expresar y experimentar diferentes conceptos de sostenibilidad; aportar experiencias y casos de estudio donde los estudiantes puedan desarrollar su visión personal y crítica; profundizar en las relaciones entre las dimensiones social, económica y medioambiental del desarrollo sostenible; enfatizar más las dimensiones culturales y comunitarias de la sostenibilidad; reforzar la dimensión política (gestión) del turismo como fenómeno complejo. Un objetivo importante a considerar a partir de la idea anterior es evaluar las posibilidades que la EDS ofrece de establecer criterios y lineamientos generales que estén presentes en el momento de querer impactar comunidades educativas determinadas a través de diferentes proyectos o acciones, las cuales busquen mejorar la situación de la población.

Otras investigaciones se han desarrollado sobre la base del diseño y aplicación de instrumentos didácticos y metodológicos que posibiliten la implementación de la EDS a través de los contenidos. En consecuencia, varios estudios se han centrado en la necesidad de comprender la complejidad de la sostenibilidad turística a través del currículum (Núñez, 2019; Garzón-García, Florido-Trujillo y Ramírez-López, 2023) pues el pensamiento y los métodos tradicionales han demostrado no ser suficientes para integrar realidades como las que exhibe actualmente el mundo. La EDS no puede estar atrapada por reduccionismos epistemológicos y metodológicos. Desde esta perspectiva se hace necesario que todas las organizaciones turísticas también enfoquen sus esfuerzos hacia la formación-capacitación de sus recursos humanos.

En ese sentido, en el turismo, se diversifican las ofertas educativas que se brindan para el desarrollo de los aprendizajes. Requiere claridad en torno a aquello en lo que es necesario pensar en función de todas las personas tal y como son y en reestructurar las estrategias de aprendizajes y de desarrollo general de la institución educativa en su beneficio, favoreciendo así una educación de calidad (Riestra, Zurita y Leyva, 2024: 3).

La EDS se convierte en un desafío urgente para el turismo, ante lo cual, los sistemas educativos tienen el potencial de formar a las personas que se necesitan, para contribuir a un futuro sostenible, donde sea posible generar valor social, mitigar impactos ambientales y producir valor económico, al mismo tiempo y de manera sinérgica. Esto incluye el adiestramiento de profesores con las competencias necesarias, estableciendo un procedimiento evaluativo de la eficacia docente, y garantizar que los educadores aprendan y apliquen estos rasgos en su trabajo diario. De ahí que se requiere de forma rigurosa planificar, organizar, ejecutar, controlar y evaluar de forma sistemática las acciones docentes en función de la sostenibilidad.

Dado el papel de la EDS como actora en la transformación social, es de considerar que tanto el aprendizaje basado en fenómenos, el aprendizaje basado en retos y el aprendizaje basado en investigación, son metodologías que ayudan a los docentes a reflexionar sobre cómo incluir las metas de la Agenda 2030 en sus cursos y a que los estudiantes desarrollen habilidades transversales que sus que contribuyan a generar conciencia y fomentar la acción para impulsar el cambio social.

A partir de las ideas expuestas con anterioridad es imprescindible la capacitación de los trabajadores del turismo hacia la transformación de actitudes en función del desarrollo sostenible teniendo en cuenta el impacto que generan en las comunidades receptoras. Este también es un proceso pedagógico que concibe acciones de preparación continuas y planificadas, a partir de las necesidades reales y prospectivas de los servicios y operaciones en el sector, orientadas a la producción de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la educación de actitudes profesionales y valores humanas para un desempeño exitoso.

Donde se incorporan otras prioridades como la investigación, la creatividad y la innovación (Del Toro y Jiménez, 2023). Las organizaciones que gestionan turismo ponen la mirada en la formación de sus recursos humanos, para lo cual se estructuran y realizan múltiples cursos, conferencias y seminarios, dirigidos a la profundización y perfeccionamiento en la actividad que realizan (Riestra, Zurita y Leyva, 2024: 2).

En Cuba, por ejemplo, desde 1994 se perfecciona la capacitación del personal a través de centros subordinados al Ministerio de Turismo, que además de preparar al personal que se vincula directamente con la hotelería y el turismo se encarga de la educación posgraduada en los centros autorizados por el Ministerio de Educación Superior.

Los centros de capacitación del turismo en Cuba (CCT) asumen, por designación del Ministerio de Turismo (MINTUR), las actividades de formación para el empleo y la capacitación de directivos y trabajadores de todas sus entidades, lo que incluye el encargo de contribuir a la generación de soluciones a las principales problemáticas del sector, a través de la implementación de un sólido vínculo CCT-empresas (Martínez de la Vega y Moré Estupiñán, 2020: 363).

Sin embargo, en materia de la EDS aún se presentan irregularidades y desequilibrio entre la teoría y la práctica que en muchas ocasiones ponen en peligro las dimensiones para garantizar la sostenibilidad. Es necesario entonces, impulsar más acciones por promover un desarrollo turístico desde la educación en todos sus ámbitos, donde se planifiquen y gestionen sus actividades con responsabilidad. Se ha demostrado que cuando se asumen esfuerzos colectivos aumenta la capacidad para contribuir a la creación de empleos, promover una integración social inclusiva, proteger el patrimonio natural y cultural, conservar la biodiversidad, generar medios de vida sostenibles y mejorar el bienestar de las personas.

Metodología y modelo de EDS en el turismo

Desde la perspectiva cualitativa se empleó la Modelación Teórica como método fundamental de estudio y la revisión bibliográfico documental, el análisis de contenido cualitativo, la entrevista en profundidad, el meta-análisis y la triangulación de datos como técnica para arribar a los resultados. La propuesta de modelo se prevé ajustar y/o enriquecer a partir del criterio de expertos.

El modelo de EDS en el turismo está encaminado en cinco directrices: gobernabilidad, sostenibilidad cultural, sostenibilidad medioambiental, sostenibilidad económica y sostenibilidad social, los cuales se estructuran en principios y acciones. Igualmente, se concibe un progreso los enfoques pedagógicos como eje articulador que atraviesa la totalidad de programas y la densidad del currículum a los que responden diferentes grupos etarios. Todo ello alcanza una expresión en el devenir cotidiano la industria turística y revierte en una mejor calidad de vida.

Figura 1. Esquema del modelo de EDS en el turismo



Fuente: elaboración propia, 2024

Principios rectores que fundamenta el modelo

- Derecho al desarrollo sostenible de los trabajadores y ciudadanos.
- La cultura, la identidad y el patrimonio local elementos centrales del discurso comunicativo y el accionar institucional.
- Enfoque estratégico, sistémico, aplicado y participativo de la EDS patrimonio estrechamente vinculada al desarrollo local.
- Carácter inclusivo y accesible del turismo
- Necesarias referencias a una valoración del turismo in situ como contexto y recurso en la apropiación de los significados.

Componentes

Como componentes del modelo de EDS se ubican: los estructurales u organizativos, los procesuales y los relacionales:

Componentes estructurales: son aquellos que confieren un orden, funcionamiento y una base material al sistema comunicativo a un nivel global. a superestructura es donde se sitúan las políticas de desarrollo sostenible, las obligatorias referencias del acontecer, así como las regulaciones con objetivos, funciones, deberes y criterios de jerarquización y prioridad en cuanto temáticas, acciones y procedimientos en materia de EDS. La estructura se concreta en los centros educativos y capacitación, los vínculos estructurales con otros grupos sociales, e instituciones estatales o del gobierno. Los elementos de la infraestructura lo comprenden los recursos, las formas, métodos y enfoques de enseñanza aprendizaje.

Componentes procesuales: Se reconocen como aquellos elementos que distinguen el proceso de la EDS: transformación de la sociedad, resultados del aprendizaje, contenido del aprendizaje y pedagogía y entorno del aprendizaje.

Componentes relacionales: Son aquellos ámbitos generales que por su naturaleza determinan el campo de acción de la EDS. De modo que cualquier acción s puede ser ubicado en alguno de los tres ámbitos: formal, informal y no formal.

- Formal: se ofrece con carácter estructurado, intencional y reglado teniendo en cuenta objetivos didácticos.
- Informal: se da de forma no intencional, sin planificación. No ocupa un ámbito curricular.
- No formal: tiene lugar en contextos que, aunque existe una intencionalidad educativa, así como una planificación de las experiencias de enseñanza – aprendizaje, estas ocurren con carácter opcional, complementario. No se limita a tiempos de programación específicos.

Fases del modelo

Fase 1. Diagnóstico: se orienta a la caracterización de los elementos generales de la EDS: currículo educativo (transversal, aprendizaje activo, vínculos con la comunidad). En esta fase resulta fundamental un análisis DAFO el cual como instrumento metodológico va a permitir aproximarnos no sólo a las debilidades y amenazas, sino desde una apreciación positiva de las fortalezas, visualizar lo que se puede llegar a hacer acompañado de la innovación sobre lo que ya se tiene.

Fase 2. Planificación: donde se determinan un conjunto de acciones que direccionan el proceso de EDS, las cuales se establecen en un cronograma y concretan en planes de trabajo a partir del papel de los docentes como facilitadores del aprendizaje, modelos de conducta y agentes de cambio.

Fase 3. Organización: es donde se determinan los aspectos relacionados con la gestión de conocimientos, el diseño de contenidos, la contextualización y la ciencia, la tecnología y la innovación.

Fase 4. Control-evaluación: desempeña un rol fundamental en asegurar el cumplimiento de los objetivos de la EDS. Con este fin, se evalúan críticamente la ejecución de las acciones planificadas, para detectar desaciertos, deficiencias y experiencias positivas generalizables dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que el control se concibe como continuo y sistemático, no aislado como fase final del proceso de gestión de comunicación. Su ejercicio concibe la retroalimentación para la toma de decisiones y realizar los reajustes necesarios que aseguren el éxito y efectividad de las acciones. En esta lógica se fundamentan dos variantes, una evaluación sistemática, con la revisión de los resultados inmediatos de las acciones previstas cotidianamente y una evaluación de impacto que se enfoca en buscar el saldo positivo de la EDS, que incide en el comportamiento de todos.

Instrumentos del modelo

Gestión del conocimiento: La gestión del conocimiento es un factor fundamental dentro de la industria turística. De ahí que requieren dimensionar su capacidad estratégica para gestionar el conocimiento (López Trujillo, Marulanda Echeverry y Gómez Gómez, 2021). Dentro de la gestión conocimiento, el capital intelectual constituye la base para una óptima administración del conocimiento. De ahí dentro del plan estratégico de las entidades, debe constar la formación e inducción especializada del personal, por áreas, como un mecanismo que tiene la capacidad de añadir valor a los procesos organizativos, potenciando la calidad y la competitividad (Mendoza Cedeño y Mendoza Vega, 2017).

Diseño de contenidos: es una tarea de gran importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje; necesario para transmitir conocimientos, habilidades y valores a los estudiantes. Puede ser creado en diferentes formatos. Hoy es imprescindible el diseño de contenidos digitales, pues la tecnología ofrece una amplia variedad de herramientas y recursos para ello. El contenido debe estar diseñado para que sea accesible y atractivo al público objetivo, así como estructurarse de forma clara y coherente. No se limita solo a la creación de materiales. También implica la selección y organización de los recursos existentes, como libros,

artículos y videos. Se considera incluir la revisión y edición del contenido, la retroalimentación con los estudiantes y la colaboración con otros profesionales.

Contextualización: desde un punto de vista educativo, contextualizar es en realidad entablar permanentemente un proceso de diálogo con la sociedad, las instituciones, los agentes educativos y en general todas las personas. Ese diálogo se sustenta a partir de un proceso permanente de acción, reflexión y acción, que necesariamente tiene que estar atravesado tanto por un proceso de pensamiento crítico y autocrítico, como por valores éticos orientados al cumplimiento, el desarrollo, la extensión y la profundización de los derechos humanos universales. Su fin es comprender los hechos educativos en su complejidad, de forma tal que dichos hechos se sitúen en una perspectiva de mejora continua (Batalloso y Moraes, 2020).

Ciencia, tecnología e innovación: los resultados de la actividad científica, tecnológica y de innovación, así como sus impactos económicos –sociales deben contribuir al crecimiento económico inclusivo y sostenible en los destinos turísticos, derivados de inversiones en infraestructura, tecnología y formación de los recursos humanos (Funcia Morán, 2022).

Conclusiones

La investigación aporta un nuevo modelo teórico, metodológico y práctico para la EDS en el turismo, que abarca el contenido y los resultados del aprendizaje, la pedagogía y el entorno del propio aprendizaje. Resalta que la gestión de la sostenibilidad económica, social y medioambiental transversaliza cada una de las etapas que conforman el modelo, así como

sus componentes. Se configuró una plataforma útil para el estudio de los procesos de educación y capacitación vinculados al desarrollo sostenible, con el fin de construir un modelo, como representación estratégica para la transformación social. Los principios definidos en el modelo permiten tener una clara idea de cuáles deben ser las características fundamentales de la EDS en el sector turístico. En este sentido se aspira a la consolidación de un sistema de enseñanza-aprendizaje capaz de articularse de manera sistémica, aplicada y participativa. La conducción de la EDS requiere tener en cuenta desafíos en su implementación como los recursos limitados, la resistencia al cambio y la falta de políticas en el sector o a nivel nacional. Constituye una concepción integrada de la ciencia, la tecnología y la innovación en el contexto de las prácticas turísticas en la sociedad actual, donde se precisa que las personas reconozcan que la EDS es un instrumento clave y una oportunidad de aprendizaje permanente para lograr la sostenibilidad en el plano local.

Referencias bibliográficas

- Arnold, R. (2010). Desarrollo de competencias sistémico. Recuperado de: <https://www.oitcinterfor.org>
- Batalloso, J. M. y Moraes, M. C. (2020). "Contextualización educativa: Diálogo, epistemología y complejidad". Debates em Educação, 12(28). Recuperado de: <https://www.seer.ufal.br>
- Colpas, F. del J., Taron, A. A. y González, R. E. (2020). "Plan estratégico para el desarrollo sostenible del turismo en la ciudad de Cartagena, Colombia". Espacios, 41(31), 215-224. Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com>
- Del Toro, M. y Jimenez, L. (2023). "Turismo y capacitación: dinámicas actuales". Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 11(3). Recuperado de: <http://scielo.sld.cu>
- Funcia Morán, C. (2022). "Modelo para gestión inclusiva sostenible de la ciencia, tecnología e innovación, integrado al desarrollo turístico". ROCA, 18(3), 1-14. Recuperado de: <https://roca.udg.co.cu>

Garzón-García, R., Florido-Trujillo, G. y Ramírez-López, M. L. (2023). “La integración de la sostenibilidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la docencia geográfica del turismo: una propuesta didáctica y metodológica para la Universidad”. *Investigaciones Turísticas*, (26), 86-113. Recuperado de: <https://investigacionesturisticas.ua.es>

González, L. A. y Salas de González, M. (2015). “Estrategias facilitadoras y aprendizaje significativo en el Laboratorio de Circuitos Eléctricos del IUTC”. *Omnia*, 21(2), 71-83. Recuperado de: <https://produccioncientificaluz>

Jorge, Z. (2020). “Competencias para el desarrollo sostenible ante la crisis planetaria”. *RTED*, 8(1), 53-59. Recuperado de: <https://ojs.docentes20.com>

López Trujillo, M., Marulanda Echeverry, C. E. y Gómez Gómez, C. H. (2021). *Turismo transformador: Gestión del conocimiento y tecnologías digitales en el turismo*. Recuperado de: <https://www.epositorio.unal.edu.co>

Martínez-De La Vega, V. y Moré-Estupiñán, M. (2020). “Argumentos de la fundamentación teórica de la educación ambiental para el desarrollo sostenible del turismo”. *Pedagogía y Sociedad*, 23(59), 361-382. Recuperado de: <https://revistas.uniss.edu.cu>

Mendoza Cedeño, H. F. y Mendoza Vega, K. M. (2018). “Gestión del conocimiento como herramienta para generar valor agregado a los procesos administrativos en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión Chone”. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 263-268. Recuperado de: <https://rus.ucf.edu.cu>

Moral Cuadra, S. y Orgaz Agüera, F. (2017). “Turismo y desarrollo sostenible: conceptualización, evolución y principios”. *Revista Turydes: Revista sobre Turismo y Desarrollo local sostenible*, 10(22). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es>

Núñez Paula, I. A. (2019). “Educación para el desarrollo sostenible: hacia una visión sociopedagógica”. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(19), 290-307. Recuperado de: <https://sociologia-alas.org>

Puig Gutiérrez, M. y Morales Lozano, J. A. (2015). “La formación de ciudadanos: Conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica”. *Educación XX1*, 18(1), 259-282. Recuperado de: <https://revistas.uned.es>

Ramírez Castillo, J. F. (2020). *Criterios de la Educación para el Desarrollo Sostenible para cumplir el objetivo de Calidad en la Educación en la Comunidad Educativa (Caso Liceo Psicopedagógico Ebenezer – LPE) Bogotá – Colombia*. Recuperado de: <https://repository.universidadean.edu.co>

Riestra López, M., Zurita Cruz, C. R. y Leyva Fuentes, M. (2024). “La capacitación desde un enfoque pedagógico orientada al turismo accesible e inclusivo”. *VARONA*, (80), 1-19. Recuperado de: <http://revistas.ucpejv.edu.cu>

Segalás, J. y Sánchez Carracedo, F. (2019). “El proyecto EDINSOST. Formación en las Universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad”. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1204. Recuperado de: <https://revistas.uca.es>

Cita sugerida: Fonseca Martínez, A. (2025). “Modelo de educación para el desarrollo sostenible en el turismo” en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 15, Nº 24, 145-157. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 8 de setiembre de 2024

Aceptado: 11 de noviembre de 2024

Las percepciones de los jóvenes que están situados en la Sierra Central del Ecuador sobre el contenido intercultural generado por los influencers John Valverde y Nancy Risol en sus perfiles de Instagram

The perceptions of young people located in the Sierra Central del Ecuador regarding the intercultural content generated by influencers John Valverde and Nancy Risol in their Instagram profiles

Darla Poleth CORRALES CAIZA*

Melissa Nicole JIMÉNEZ MOREIRA**

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito examinar las percepciones de los jóvenes del centro del país al contenido generado por influencers indígenas en la red social Instagram. Se han medido los principales indicadores clave de rendimiento de ocho creadores de contenido auto identificados como indígenas, con el objeto de seleccionar a los dos más influyentes: Nancy Risol y John Valverde. Se diseñó una investigación con enfoque mixto, de tipo exploratorio y descriptivo, que aplicó encuestas a jóvenes universitarios de la Sierra Central del Ecuador con muestreo probabilístico, complementado con un grupo de discusión. Se concluye que los contenidos generados por este tipo de influencers son percibidos por la audiencia como de 'entretenimiento' y 'culturales'. Pese a aquel fenómeno, los encuestados afirman que este tipo de mensajes les sirvió para 'conocer' y 'aprender'. Es decir que reconocen de manera tácita un componente educativo en los productos comunicacionales de estos influencers. Algunos afirman que gracias a los videos difundidos pudieron conocer prácticas ancestrales, hábitos, recetas de cocina, modos de vida, identificación de plantas, entre otros conocimientos que contribuyen al diálogo de saberes.

Palabras clave: Instagram; interculturalidad; influencers; jóvenes; redes sociales.

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the perceptions of young people from the centre of the country to the content generated by indigenous influencers on the social network Instagram. The main key performance indicators of eight self-identified indigenous content creators were measured in order to select the two most influential: Nancy Risol and John Valverde. The research was designed with a mixed exploratory and descriptive approach, applying surveys to young university students in the Central Highlands of Ecuador with probability sampling, complemented by a focus group. It is concluded that the content

* Lic. en Comunicación. Universidad Internacional de La Rioja, Ecuador. Contacto: poleth.corrales1a@gmail.com

** Lic. en Comunicación. Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador. Contacto: melissajimmore@gmail.com

generated by this type of influencers is perceived by the audience as 'entertainment' and 'cultural'. Despite this phenomenon, the respondents affirm that this type of messages helped them to 'know' and 'learn'. In other words, they tacitly recognise an educational component in the communication products of these influencers. Some say that thanks to the videos broadcast they were able to learn about ancestral practices, habits, cooking recipes, ways of life, plant identification, among other knowledge that contributes to the dialogue of knowledge.

Key words: Instagram; interculturality; influencers; young people; social networks.

Introducción

Nadie duda del potencial de las redes sociales como una nueva forma de comunicación individual y masiva. Estas redes fueron creadas como espacios de interacción cotidiana y actualmente están siendo utilizadas para la difusión de diverso contenido multimedia acaparando la atención de todo el público de acuerdo a sus intereses. "Las redes sociales son tan antiguas que existen desde el principio de la misma civilización, también entendidas como social *networking sites* o aplicaciones sociales, han empezado a jugar un papel importante en nuestro entorno" (Córdova, 2015: 18).

La sociedad de la información, según la define Castells (1997), presenta nuevas tecnologías, flexibilidad de los procesos, y permite ser moldeada por los medios de comunicación. Según los datos anteriormente analizados, resulta evidente la enorme presencia y relevancia de las redes sociales en los últimos tiempos. En este apartado se lleva a cabo un resumen de la importancia del contenido intercultural difundido a través de las redes sociales más utilizadas. En este caso hablaremos de la red social *face*según Orsini (2013) es una aplicación para compartir fotos a las que los usuarios pueden aplicar efectos fotográficos como filtros, marcos, colores retro, para luego compartirlas en diferentes redes sociales afines como *redy Twitter*.

Según Romero:

entre las características más interesantes de las redes sociales basadas en imágenes frente a otros tipos de redes sociales resalta el hecho de que el acceso a las mismas mediante dispositivos móviles suele ser bastante simple, sumado a que atraen a una audiencia de todo tipo, y presentan un alto índice de retorno (Romero, 2015: 18).

La información que ahora se recibe es inmediata por medio de las redes sociales empieza a sustituir a los medios tradicionales como son la prensa escrita, la radio y la televisión gracias a su interacción comunicativa y sobre todo porque empiezan a demostrar en cualidades y cantidad una superación a los medios antes mencionados, siendo la cantidad el valor que justifica la existencia de los medios y el indicador que demuestra su continuidad (Pantoja, 2011).

Según el Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad en la Información, Ecuador (2020) cuenta como uno de los países en Latinoamérica donde el 91% de sus habitantes accede a las redes sociales como herramientas educomunicacionales, llamando la atención de la comunidad de acuerdo a sus intereses. Con el pasar del tiempo, las redes sociales han logrado romper barreras, ya que la información transmitida potencia un alcance llegando a todos los puntos posibles y permitiendo la multiplicación, difusión, y accesibilidad a la información desde millones de terminales en todo el mundo, teniendo a disposición toda la información posible, actualizada, detallada y sin tanto esfuerzo a disposición de todo público.

La cultura, como otros aspectos en la sociedad, no puede quedarse sin estar dentro del mundo tecnológico gobernado por las redes sociales. Los entornos virtuales pueden convertirse en un medio ideal para reforzar el componente comunicativo de cualquier proyecto artístico (Ojeda y García, 2022). En Latinoamérica es frecuente observar que diversos músicos y gestores culturales aprovechan la parte visual de las redes sociales para hacer de estas su “portafolio social” a través de fotografías y videos sobre su contenido. Gracias a las redes sociales, el público puede establecer una comunicación directa con artistas y proyectos culturales a través de sus propios perfiles.

Instagram ha evolucionado con el tiempo en diferentes aspectos, actualidad de difusión, nuevas normas de uso, crecimiento económico a través de publicaciones que pueden ser monetizadas, entre otras (Lemus, 2021). Los *influencers* contribuyen de manera notable en la vida cotidiana y así surge la problemática que se encuentra en este trabajo de investigación empieza con el uso de las redes sociales y la influencia que tiene la difusión de su contenido a través de dicha plataforma. *Instagram* se ha convertido en una herramienta fundamental para los jóvenes como medio de distracción y a su vez de educación visual a doble sentido, formando parte de los aportes culturales difundidos a través de las redes sociales. La difusión en redes sociales contribuye a la educación intercultural que se publica en distintos perfiles de Instagram, donde se comparten contenidos sobre la cultura, costumbres, tradiciones y vestimenta.

En este contexto, es innegable que las redes sociales han transformado la manera en que se construye, comparte y preserva el conocimiento cultural. La inmediatez y el alcance global de plataformas como Instagram han permitido que comunidades históricamente marginadas, como los pueblos indígenas, encuentren un espacio para visibilizar sus tradiciones, cosmovisiones y formas de vida. Esto no solo fortalece el sentido de identidad y pertenencia dentro de estas comunidades, sino que también fomenta el respeto y la valoración de la diversidad cultural en un público más amplio. Así, las redes sociales se consolidan como herramientas clave en la difusión del patrimonio cultural, impulsando la educación intercultural y promoviendo un diálogo más inclusivo en la sociedad digital.

Antecedentes

Esta investigación se centra en estudiar las percepciones que tienen los jóvenes de la Sierra Central del Ecuador sobre el contenido generado por los *influencers* John Valverde y Nancy Risol en sus perfiles de *Instagram*, con la finalidad de conocer cómo aporta a la sociedad el contenido multimedia relacionado con la interculturalidad. La educación del presente siglo busca promover la conciencia de diversidad, enfocándose en la convivencia, respeto, pluralidad, y valores orientados a través de redes sociales.

Las culturas pueden ser estudiadas y difundidas de diversas maneras, ya sea desde medios tecnológicos o a través de redes sociales que se mantienen en constante evolución dentro de la sociedad. Esta sección pretende contextualizar a los lectores con información correspondiente al consumo y contenido cultural que adquieren jóvenes y adultos en redes sociales. Por lo tanto, se detallarán las formas en que *Instagram* se presenta como una herramienta de construcción de identidad en la comunidad, también mencionaremos datos importantes acerca de la interculturalidad y su actual difusión a través de redes sociales, señalando el alcance que tienen los llamados *influencers* y su contenido como medio de sustento alternativo.

Se sabe que multiculturalidad se define fundamentalmente como la existencia de varios grupos culturales en una sociedad, o dentro de un Estado, la interculturalidad se refiere a la interacción o al encuentro específico entre dos o más grupos culturales (Bassal, 2022). La interculturalidad no se define específicamente por la coexistencia de varias culturas en una misma sociedad o en un Estado, sino hace referencia a los encuentros momentáneos de culturas en donde una sea desconocida para la otra, y aunque esto suceda en una situación

o compromiso social el énfasis es puesto en el encuentro, la interacción y la relación, incluso entre grupos que no compartan una misma comunidad.

Las redes sociales de internet, como espacios de comunicación e intercambio de información, pueden contribuir a la creación e inclusión de comunidades de aprendizaje. Evocar la educación intercultural en la diversidad implica revalorar el pasado indígena, pero también el presente de quienes integran estas comunidades de modo que sean capaces de enfrentar el presente y mediante su tradición y la riqueza cultural sobre la cual se sostiene, puedan enfrentar el futuro y la actual realidad local, nacional y global. (Navarro, Gómez y García, 2014: 63).

El auge de las redes sociales ha transformado profundamente los modos en que los jóvenes se relacionan, se informan y construyen significados sobre el mundo que los rodea. En este contexto, los influencers se han consolidado como actores clave en la creación y circulación de contenidos digitales que inciden en la configuración de imaginarios sociales, valores, prácticas culturales e identidades. En América Latina, esta influencia se vuelve aún más significativa al considerar la diversidad étnica y cultural que caracteriza la región, y que encuentra en el entorno digital un espacio de visibilidad y disputa simbólica.

En Ecuador, los contenidos generados por influencers indígenas como John Valverde y Nancy Risol han adquirido una notable relevancia en plataformas como Instagram, donde combinan humor, cotidianidad y elementos propios de sus culturas originarias. Estos perfiles no solo captan la atención de miles de seguidores, sino que representan una nueva forma de visibilizar la interculturalidad desde la voz misma de los pueblos indígenas, desafiando estereotipos, cuestionando representaciones hegemónicas y resignificando las tradiciones en clave contemporánea (López, 2021; Aráuz y Barragán, 2023).

La interculturalidad ha sido asumida por los marcos normativos y curriculares de muchos países latinoamericanos como un principio educativo fundamental, orientado a promover el respeto, la convivencia y el reconocimiento del otro (Walsh, 2009). Sin embargo, su aplicación real en la práctica social y mediática sigue siendo limitada. Es allí donde el contenido digital generado por influencers indígenas cobra especial relevancia: no solo como herramienta pedagógica no formal, sino como medio de resistencia cultural y reafirmación identitaria. Estudios recientes señalan que estos nuevos referentes juveniles no solo reproducen códigos digitales dominantes, sino que los reinterpretan desde una mirada local y comunitaria, generando una forma de “mediación intercultural digital” (Viteri y Sandoval, 2022).

A pesar del potencial transformador que encierra esta producción de contenido, son escasas las investigaciones que analizan desde una perspectiva crítica y situada cómo los jóvenes receptores —especialmente en contextos rurales o indígenas— perciben e interpretan estos mensajes. La mayoría de los estudios sobre influencers se ha centrado en sus estrategias de mercadeo, posicionamiento de marca personal o impacto en el consumo, sin atender en profundidad su papel en la construcción de sentidos culturales y sociales, especialmente en relación con la interculturalidad (Pérez y Montes, 2020; Rueda y Molina, 2022).

Así, resulta pertinente y necesaria una investigación que explore cómo los jóvenes de la Sierra Central del Ecuador, quienes habitan territorios marcados por una larga historia de exclusión, pero también de resistencia cultural, se vinculan con estos contenidos, qué valoraciones hacen de ellos y en qué medida los consideran una contribución al fortalecimiento de la interculturalidad. Comprender estas percepciones no solo permite dimensionar el alcance simbólico de los medios digitales en la formación ciudadana, sino también aporta insumos para la formulación de estrategias educativas y comunicativas que integren el universo digital de forma crítica y situada.

Metodología

Enfoque

Este proyecto tiene carácter no experimental, transversal de tipo exploratorio descriptivo, presentará un enfoque mixto porque se quiere saber cuáles son las percepciones de los jóvenes que habitan en la Sierra central del Ecuador sobre el contenido generado por los *influencers* John Valverde y Nancy Risol en su perfil de *Instagram*.

Método

Teóricos

- Histórico se utilizó para la búsqueda de contenidos sobre las variables a través de una lectura y recolección de información de textos, artículos científicos, revistas científicas y páginas web relacionados al contenido difundido por *influencers* indígenas.
- Dialéctico para comprender y entender el objeto de estudio, acorde a la realidad actual tomando en cuenta los factores sociales, educativos y culturales del país, para conocer las diferentes percepciones que tienen los jóvenes respecto al contenido intercultural.

Empíricos

Permite el procesamiento de los resultados y en la elaboración de las conclusiones; a través de la ejecución de herramientas como:

- Observación, exploración para la formación y profundización del tema y la elección de la muestra a estudiar mediante referentes teóricos interculturales.
- Encuesta, es un procedimiento, dentro de los diseños de investigación descriptiva, que permite al investigador obtener datos mediante la aplicación de un cuestionario previamente elaborado al conjunto total de la población de ser el caso a un subconjunto de individuos que hacen que la muestra sea representativa.
- Grupo focal, conversatorios para debatir y compartir ideas sobre el tema como lo es el contenido difundido por *influencers* indígenas.

Población y muestra

La población para el componente cuantitativo de este estudio son los jóvenes estudiantes de la Sierra Central del Ecuador de 5 provincias tales como: Bolívar, Chimborazo, Cotopaxi, Pichincha y Tungurahua con mayor trascendencia. Se estima que se trata de aproximadamente 51000 personas.

En vista a la imposibilidad de acceder a datos reales sobre la cantidad de estudiantes universitarios, se aplica un muestreo probabilístico con una fórmula de cálculo de poblaciones infinitas, así:

$$n = \left(\frac{Z_{\alpha}^2 * p * q}{e^2} \right)$$

Donde:

n: tamaño de muestra buscado.

Z_{α}^2 : parámetro estadístico que depende del nivel de confianza (NC), en este caso se aplicó un N.C. del 99%

e: error de estimación máximo aceptado

p: probabilidad de que ocurra el evento estudiado (éxito)

q: $(1 - p)$ = probabilidad de que no ocurra el evento estudiado

Producto de este muestreo se establece la cantidad de 165 jóvenes por encuestar.

En lo relacionado al componente cualitativo, se toma en cuenta para el grupo focal, los siguientes criterios de inclusión para la selección de los participantes:

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión

| Criterios de Inclusión | Criterios de Exclusión |
|---|--|
| Tener una cuenta en <i>Instagram</i> | No tener acceso a internet |
| Tener conocimiento sobre el contenido intercultural | No consumir contenido intercultural |
| Jóvenes que hayan consumido contenido de <i>influencers</i> indígenas | No tener cuenta activa en <i>Instagram</i> |
| Jóvenes universitarios activos | Jóvenes en educación media |
| Situar dentro de la Sierra Central del Ecuador | Jóvenes extranjeros |

Fuente: Elaboración propia

Se seleccionó a los *influencers* para el estudio, a través de una medición de indicadores clave de rendimiento de las cuentas de *Instagram* más reconocidas, utilizando la herramienta *Fan Page Karma*:

Ilustración 1. Indicadores clave de rendimiento Influencers ecuatorianos en Instagram.

| Informe de indicadores | | | | | 11-feb-2022 |
|------------------------|-----------|--------|------------|-------------------------------|-------------|
| Page | Network | Fans | Compromiso | Reacción de las publicaciones | |
| Damián (El Champ) | INSTAGRAM | 238858 | 1,35% | 7,57% | |
| Nancy puglla???? | INSTAGRAM | 912942 | 0,5% | 7,04% | |
| JOHN VALVERDE ???? | INSTAGRAM | 229081 | 0,76% | 5,32% | |
| MELIZA YUMISACA?? | INSTAGRAM | 237507 | 0,53% | 3,68% | |
| Marcos Otavalo | INSTAGRAM | 302233 | 0,06% | 0,45% | |
| Ruth Guamán | INSTAGRAM | 150930 | 0,0% | 0,02% | |
| Ely Guaminga | INSTAGRAM | 156999 | 0,0% | 0,0% | |

Fuente: Fanpage Karma

Como muestra la tabla, las cuentas con la mayor cantidad de interacción que corresponden a *influencers* indígenas ecuatorianos corresponden a las de Nancy Risol (Nancy Puglla) y John Valverde.

En resumen, la muestra consta de ciento sesenta y cinco jóvenes estudiantes encuestados de las 5 diferentes provincias que forman parte de la Sierra Central del Ecuador, y el grupo focal está conformado por nueve jóvenes en conjunta colaboración e intercambio de ideas sobre el contenido intercultural difundido por los *influencers* indígenas Nancy Risol y John

Valverde. Se recolectó la información a profundidad de forma aleatoria desde el 1 de febrero de 2022 hasta el 2 de marzo de 2022 realizando un estudio exhaustivo de los archivos y evidencias recolectadas hasta la fecha límite.

Análisis de los datos

Se llevó a cabo un procedimiento lógico, en donde propone las siguientes etapas del proceso investigativo:

Primera etapa. Consiste en la exploración para la formación de conocimientos teóricos, profundizar el tema; y detectar el fenómeno que se presenta al consumir el contenido intercultural que difunden los *influencers* indígenas y a su vez cuales son las percepciones que tienen los jóvenes a este contenido.

Segunda etapa. Mediante la aplicación *FanPage Karma* se miden los indicadores de rendimiento de las principales cuentas de *influencers* ecuatorianos, con la finalidad de seleccionar a quienes serán objeto de la investigación cualitativa.

Tercera etapa. Se identifican personas aliadas para difundir el instrumento de investigación dentro de la Sierra Central del Ecuador para saber a quienes debemos encuestar, teniendo en cuenta que sean jóvenes que cumplan con los criterios de inclusión.

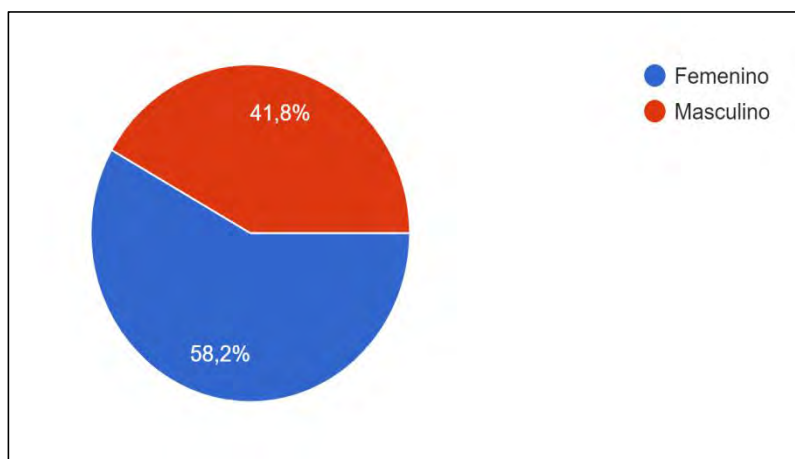
Cuarta etapa: Se realiza la búsqueda personalizada de los jóvenes que conformarán el grupo focal teniendo en cuenta que sean consumidores del contenido difundido por *influencers* indígenas para poder compartir conocimientos, vivencias y saberes sobre el mismo, luego de esta recopilación de datos hasta la fecha límite obtendremos diferentes conclusiones sobre las percepciones de los jóvenes al contenido intercultural.

Resultados y Discusión

Técnica: Encuesta

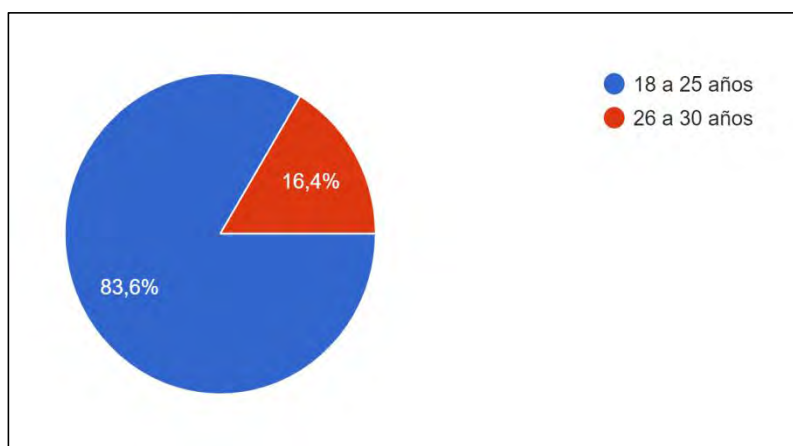
Aspectos sociodemográficos

Ilustración 2. Sexo de los encuestados



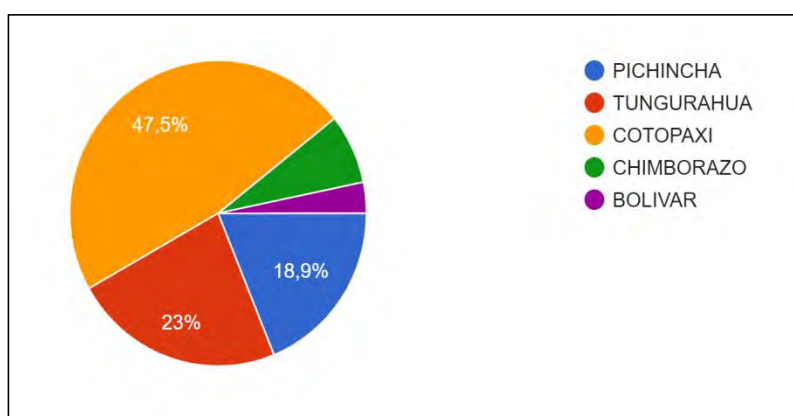
Fuente: encuesta

Ilustración 3. Edad de los encuestados



Fuente: encuesta

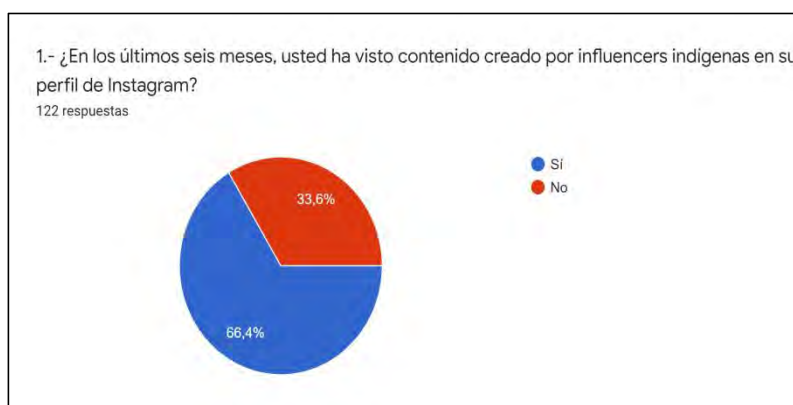
Ilustración 4. Provincia del origen



Fuente: encuesta

Pregunta 1

Ilustración 5. Pregunta 1



Fuente: encuesta

La mayor parte de jóvenes encuestados ha consumido contenido difundido por *influencers* indígenas, asumimos que por los resultados obtenidos este contenido tiene gran aceptación dentro de la sociedad.

Pregunta 2

Ilustración 6. Pregunta 2

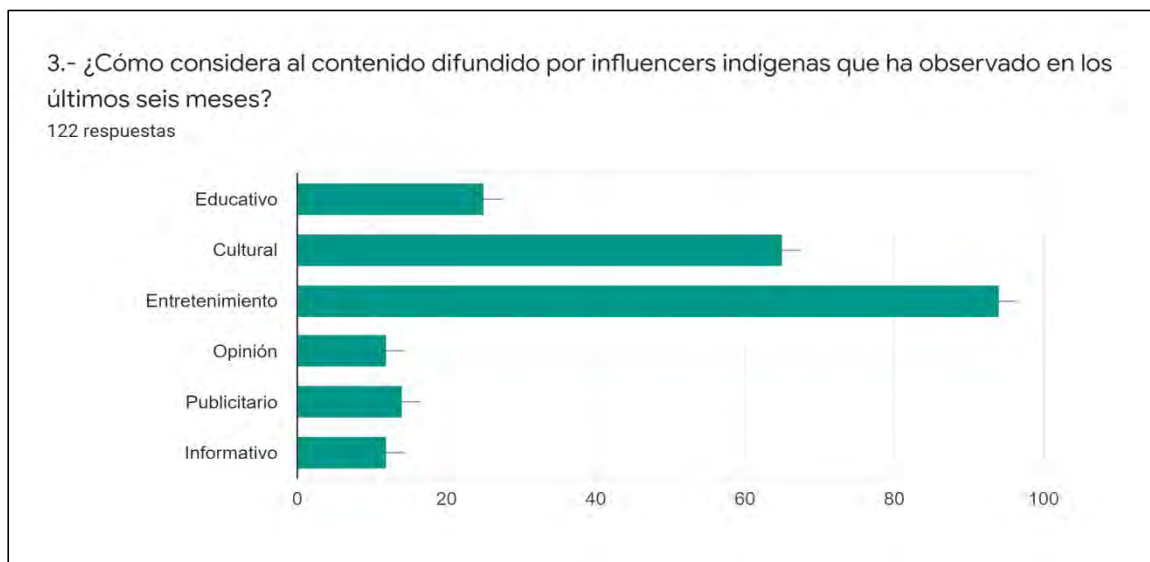


Fuente: encuesta

Los jóvenes encuestados votaron por la opción Nancy Risol siendo ella la *influencer* indígena más conocida dentro del contenido intercultural en *Instagram*.

Pregunta 3

Ilustración 7. Pregunta 3



Fuente: encuesta

La mayor parte de jóvenes encuestados votaron por la opción contenido de entretenimiento y cultural, sin tomar en cuenta que es un contenido que de cierta manera es educativo.

Pregunta 4

Ilustración 8. Pregunta 4

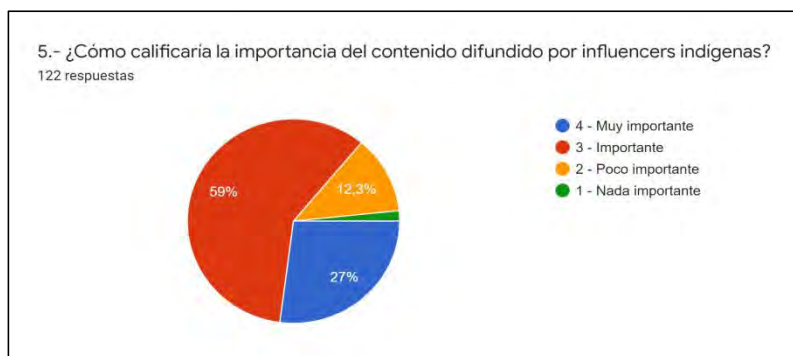


Fuente: encuesta

Un gran porcentaje de jóvenes informaron que el contenido más visto por ellos es en formato historias de perfiles de *influencers* indígenas mientras que publicaciones o post están como segunda opción más nombrada.

Pregunta 5

Ilustración 9. Pregunta 5

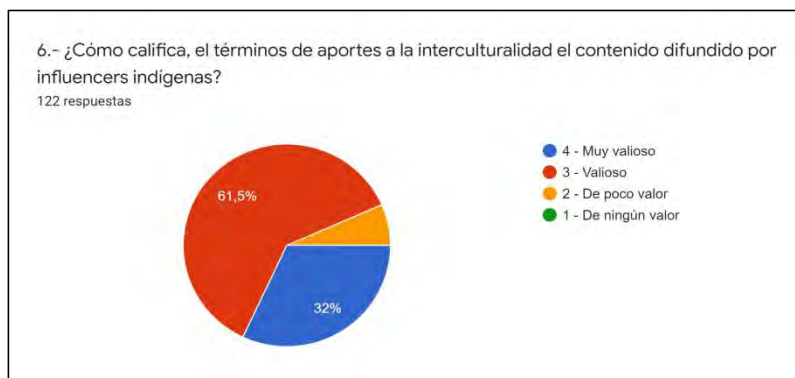


Fuente: encuesta

Para los jóvenes estudiantes dentro de la Sierra Central del Ecuador el contenido de *influencers* indígenas es tomado como importante para ellos dentro de sus perfiles de *Instagram*.

Pregunta 6

Ilustración 10. Pregunta 6



Fuente: encuesta

El contenido difundido por *influencers* indígenas es tomado por los jóvenes como valioso con aportes de interculturalidad para nuevas ideologías.

Pregunta 7

Ilustración 11. Pregunta 7

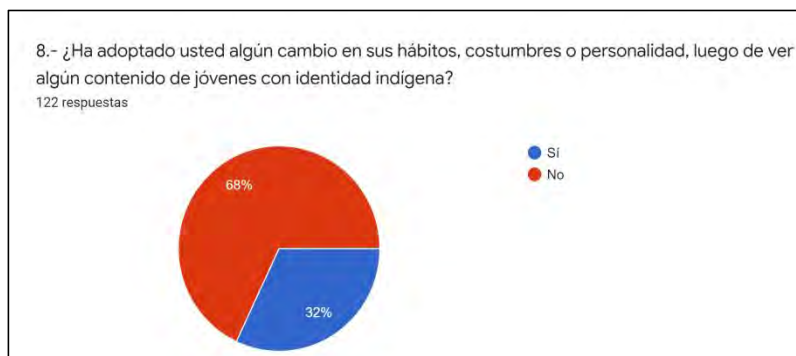


Fuente: encuesta

La mayor parte de jóvenes encuestados aceptan que el contenido intercultural ha cambiado las perspectivas sobre la cultura indígena, entendiendo que los estereotipos infundados por conocimiento empírico son falsos y que hay una realidad más allá de lo que se puede ver en una pantalla.

Pregunta 8

Ilustración 12. Pregunta 8



Fuente: encuesta

Teniendo en cuenta que la mayor parte de respuestas son negativas entendemos que, aunque el contenido intercultural tenga una parte educativa, no ha ejercido algún cambio en los hábitos de los jóvenes encuestados. De la misma manera hay que resaltar que un porcentaje de las personas encuestadas aceptan que sí han tenido un cambio relevante.

Pregunta 9

Ilustración 13. Pregunta 9

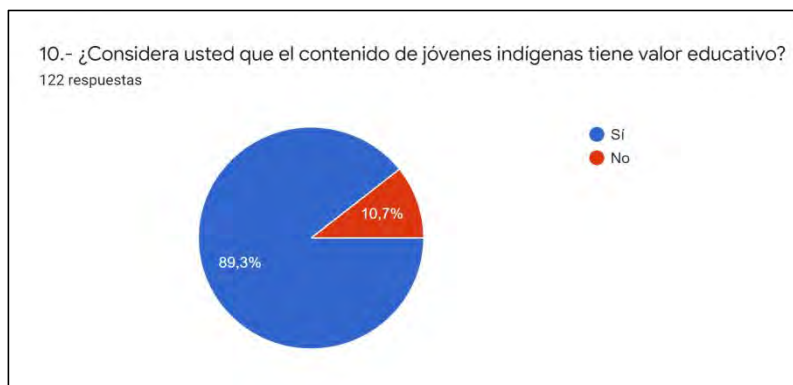


Fuente: encuesta

Tras un exhaustivo estudio se entiende que, para la mayoría de las personas encuestadas el contenido de *influencers* indígenas es de gran valor para mostrar al mundo la identidad ecuatoriana, esto por ser subestimada por las demás culturas que hay en otros países.

Pregunta 10

Ilustración 14. Pregunta 10

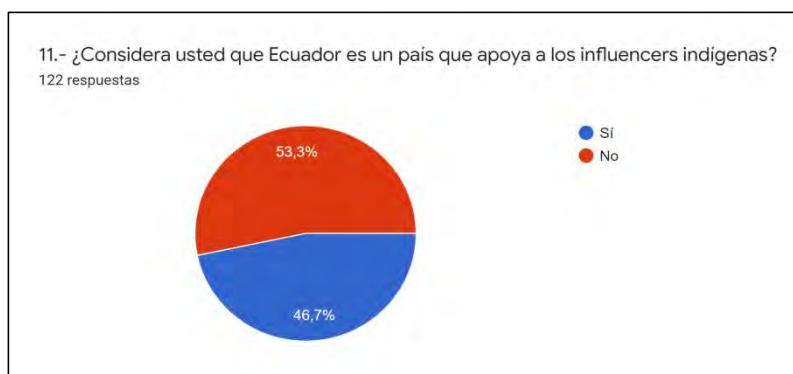


Fuente: encuesta

Los jóvenes mediante las respuestas enviadas en las encuestas dan a entender que el contenido intercultural sí es educativo, por lo tanto, sabemos que es posible aprender sobre cultura supervivencia y tradiciones a través de videos y otros tipos de contenidos multimedia.

Pregunta 11

Ilustración 15. Pregunta 11



Fuente: encuesta

El resultado de esta pregunta se encuentra en disputa pues los porcentajes tienen muy poca diferencia por lo tanto, se entiende que hay personas que consideran que Ecuador sí apoya a los *influencers* esto puede ser por la existencia de programas televisivos como el *Ñuca Ecuador* y otros que emiten contenido cultural, así mismo se debe tener en cuenta que la mayoría de encuestados respondieron que no se apoya a los *influencers* indígenas esto puede ser un resultado a la regionalización que aun en el siglo XXI sigue existiendo.

Grupo Focal

En las plataformas hoy en día los creadores de contenido buscan a donde difundir su contenido con rapidez y eficacia con la finalidad de tener más consumidores y a su vez cierta ganancia. Actualmente los consumidores de contenido están migrando a *Tik Tok* conocida por ser una red social donde pueden ver y crear videos de cualquier tipo con una duración de uno a tres minutos.

Cualquier persona se puede convertir en influencer si tiene el carisma y la seguridad de hacerlo, este es el caso de la mamá de John Valverde que pasó de no saber nada de redes sociales a compartir sus recetas de cocina y todo lo que se puede hacer en el campo siendo madre y mujer trabajadora (PGF06, 2022).

Los *influencers* indígenas a más de generar contenido con el que puedan llegar a lucrarse de alguna manera buscan también dar a conocer su cultura, costumbres y tradiciones, si bien es cierto que en Ecuador el tema cultural no es muy trascendental, con el nacimiento de *influencers* llega a ser posible que se conozca más de la vida indígena en diferentes plataformas digitales. A veces como ecuatorianos desprestigiamos nuestras raíces al preferir consumir lo que otros países venden sin tener en cuenta que la cultura ecuatoriana aparte de ser ancestral es mágica.

Al ser *influencers* indígenas el tema a discusión muchas personas piensan erróneamente que por ser personas que han nacido, crecido y vivido en el campo no tienen las mismas oportunidades de salir adelante en el territorio urbano, nacional e internacional, lo que da a entender que aun vivimos en una sociedad estereotipada donde las clases sociales, las razas y la posición económica son las que determinan como es una persona. Mediante el contenido intercultural las personas demuestran que han aprendido varias actividades que en su diario vivir no lo podrían aplicar. (PGF01, 2022)

Al creer que el contenido intercultural generado por *influencers* indígenas solo sirve de entretenimiento estamos dejando por sentado que no es nada educativo lo cual es una idea incorrecta, ya que como se ha citado anteriormente mediante videos se ha podido aprender gran variedad de actividades que como ciudadanos las consideramos extrañas.

El que los *influencers* indígenas no pierdan su esencia demuestra que aún existe humildad en los corazones de las personas, de cierta manera al crear contenido multimedia que tiene gran acogida estas personas se llegan a convertir en *influencers* y lo que los diferencia de los demás es que no pierden su originalidad y tratan a toda costa mostrar sus raíces (PGF03, 2022).

Tabla 2. Tabla de contraste entre las hipótesis y los resultados

| HIPÓTESIS | ANÁLISIS Y DISCUSIÓN |
|---|--|
| El contenido difundido por <i>influencers</i> indígenas tiene altos niveles de aceptación en los jóvenes de la Sierra Central del Ecuador. | Teniendo en cuenta que el 65,8% de la población encuestada respondió que SÍ consume contenido difundido por <i>influencers</i> indígenas, entendemos que el nivel de aceptación es alto. |
| Los jóvenes de la Sierra central del Ecuador reconocen aportes interculturales educativos e identitarios en el contenido publicado por los <i>influencers</i> indígenas. | En un 76.7% los jóvenes respondieron que el contenido difundido por <i>influencers</i> indígenas en su cuenta de <i>Instagram</i> es de entretenimiento. |
| La exposición constante de contenidos emitidos por <i>influencers</i> indígenas ha fortalecido en los jóvenes del centro del país, una conciencia intercultural y, en algunos casos, simpatía con ciertos elementos de la cosmovisión andina. | Como resultado tenemos que un 43,3% los jóvenes han cambiado su pensamiento sobre la cosmovisión andina agregando que el contenido difundido por <i>influencers</i> indígenas es de gran valor para mostrar al mundo la identidad ecuatoriana. |

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que un 65,8% de los encuestados consumen contenido generado por influencers indígenas, lo que indica una aceptación significativa dentro del público juvenil.

Este fenómeno refleja una transformación en las preferencias de consumo digital y sugiere que los jóvenes están abiertos a explorar contenidos que representan su identidad y cultura.

Nancy Risol se destaca como la influencer indígena más popular en Instagram. Su impacto sugiere que los seguidores no solo valoran su autenticidad y carisma, sino que también encuentran en su contenido una representación de la diversidad cultural ecuatoriana.

La encuesta muestra que la mayoría de los jóvenes clasifica el contenido de influencers indígenas como entretenimiento y cultural, aunque no siempre lo reconocen como educativo. Sin embargo, al profundizar en las respuestas, se evidencia que este contenido sí genera aprendizajes sobre la cultura, la cosmovisión y las tradiciones indígenas. Este hallazgo es relevante porque subraya cómo la educación no formal a través de redes sociales puede influir en el conocimiento intercultural. Aunque no se perciba explícitamente como educativo, la exposición constante a estas narrativas genera una mayor conciencia sobre la identidad indígena y la diversidad cultural del Ecuador.

El formato más consumido es el de historias en Instagram, seguido por publicaciones o posts. Esto concuerda con la tendencia actual de consumo de contenido digital, donde las historias permiten una interacción más rápida y dinámica. El hecho de que los posts también sean mencionados indica que los jóvenes valoran contenidos más estructurados, como imágenes con descripciones extensas o videos explicativos. Esto puede ser un punto de interés para estrategias futuras de difusión cultural a través de influencers.

Uno de los hallazgos más significativos es que el 43,3% de los jóvenes ha cambiado su percepción sobre la cosmovisión andina tras consumir contenido de influencers indígenas. Esto demuestra que las redes sociales pueden ser herramientas poderosas para combatir estereotipos y prejuicios sobre las comunidades indígenas. Muchos encuestados reconocen que el contenido intercultural ha desmontado ideas erróneas que poseían previamente sobre la cultura indígena. La representación positiva de la vida cotidiana, las costumbres y las creencias andinas en plataformas digitales ha generado un cambio de perspectiva en la audiencia juvenil.

Sin embargo, en términos de cambios en hábitos y comportamientos, los resultados son mixtos. La mayoría considera que su rutina no ha sido alterada por este tipo de contenido, aunque un porcentaje significativo admite que sí ha adoptado nuevas prácticas o conocimientos. Esto podría interpretarse como una diferencia entre el impacto a nivel cognitivo y el impacto a nivel práctico. Para muchos jóvenes, el contenido de influencers indígenas es valioso para representar la identidad ecuatoriana y mostrarla al mundo. En este sentido, estos creadores digitales han logrado llenar un vacío en la difusión de la cultura local, algo que históricamente ha sido subestimado por los medios de comunicación convencionales. Este fenómeno también plantea una oportunidad para el desarrollo de políticas culturales y educativas que potencien el uso de redes sociales como espacios de aprendizaje intercultural y promoción del patrimonio intangible del país.

Los resultados sobre el apoyo institucional a los influencers indígenas están divididos. Mientras algunos consideran que sí existe respaldo, otros creen que aún persisten barreras de acceso y reconocimiento para estos creadores de contenido. Las razones detrás de esta percepción pueden estar relacionadas con la regionalización y las brechas socioculturales que aún existen en el país. La falta de representación en medios masivos, la escasez de financiamiento para proyectos interculturales y la persistencia de prejuicios hacia las comunidades indígenas pueden ser factores que explican esta división de opiniones.

Los testimonios del grupo focal destacan que los influencers indígenas no solo buscan lucrarse, sino también compartir su cultura, costumbres y valores. Esto los diferencia de otros creadores de contenido y les da un papel clave en la preservación de la identidad cultural ecuatoriana. Además, se menciona que el contenido digital ha permitido a muchos jóvenes aprender habilidades y conocimientos que de otro modo no habrían adquirido. En este sentido, el contenido intercultural trasciende el entretenimiento y se convierte en una herramienta de educación no formal.

Otro punto relevante es que estos influencers han logrado romper con estereotipos sobre la ruralidad y la vida indígena. A pesar de los prejuicios existentes, han demostrado que las redes sociales pueden ser un medio de empoderamiento para comunidades tradicionalmente marginadas.

El estudio confirma que los influencers indígenas han logrado una aceptación significativa entre los jóvenes de la Sierra Central del Ecuador. Su contenido no solo es consumido, sino que también tiene un impacto en la percepción de la identidad cultural y la cosmovisión andina. Si bien todavía existen desafíos, como el reconocimiento institucional y el apoyo a estos creadores, los resultados sugieren que su presencia en redes sociales representa una oportunidad para fortalecer el orgullo cultural y la educación intercultural en el país.

En el futuro, sería valioso explorar cómo este tipo de contenido podría integrarse en programas educativos formales o en iniciativas de desarrollo comunitario. También se podría profundizar en el impacto a largo plazo de estos influencers en la identidad y los valores de las nuevas generaciones.

Impactos sociales

El presente estudio ha configurado la posibilidad de enmendar la ‘fractura generacional’ existente entre la institucionalidad educativa, la familia y el entretenimiento juvenil. Ha puesto sobre la mesa la necesidad de estudiar la actualidad de los fenómenos comunicacionales, con amplio sentido de oportunidad. Sobre esa base, llevar estos temas a reflexiones académicas genera impacto en la medida en que las conclusiones legitiman el trabajo de quienes se dedican a la producción de mensajes.

Además, invita a comprender una dimensión participativa de la educación y la interculturalidad, en la medida que involucra a las redes sociales y el modo en el que los usuarios las emplean. Estos niveles de participación suponen un mundo de relaciones y vínculos permanentes donde predominan las emociones; pues como afirma Gitlin (2005) vivimos una sociedad del sentimiento y la sensación, que deja al margen a la escuela porque consagra una relación racional y lejana con el conocimiento.

Los componentes interculturales de los contenidos transmitidos por los *influencers* indígenas se presentan como nuevos escenarios de aprendizaje, y como afirma Piscitelli, superan a los tradicionales pues los jóvenes redefinen su subjetividad en relación, tienen facilidad para las formas de aprendizaje en equipo, rechazan los modelos unidireccionales y están habituados a interactuar con muchos, a través de estos intermediarios digitales (Piscitelli, 2008; 2009).

Conclusiones

La presente investigación tiene como resultados las siguientes reflexiones:

Los resultados de esta investigación evidencian que el contenido generado por influencers indígenas, particularmente los perfiles de Nancy Risol y John Valverde, alcanza altos niveles de popularidad y visibilidad entre los jóvenes de la Sierra Central del Ecuador. Los datos obtenidos a través de encuestas y grupos de discusión confirmaron que estos nombres y sus contenidos fueron mencionados de manera recurrente por los participantes, lo que señala su relevancia simbólica y social en los entornos digitales juveniles. A su vez, se identificaron otras cuentas con fuerte identidad ecuatoriana, muchas de ellas gestionadas por creadores que no se autoidentifican como indígenas, lo cual amplía el espectro de influencias que configuran el ecosistema intercultural en redes sociales como Instagram.

Respecto a las percepciones de los participantes, se destaca que los contenidos de estos influencers son comprendidos fundamentalmente como “entretenimiento” y “culturales”. Esta doble categoría refleja el modo en que el humor, la vida cotidiana y las prácticas

tradicionales se entrelazan en un mismo formato de comunicación que, si bien es liviano en su forma, puede tener implicancias profundas en la representación social de lo indígena. A pesar del reconocimiento de ciertos aportes interculturales, persisten estereotipos que asocian a lo indígena con la pobreza, la falta de recursos y bajos niveles educativos. Estas tensiones demuestran que la presencia de discursos interculturales en plataformas digitales no necesariamente garantiza una transformación de los imaginarios sociales, aunque sí constituye un paso hacia su problematización.

En cuanto a los formatos y lenguajes mediáticos empleados, se constata una preferencia por contenidos breves, en formato vertical e instantáneo, coherente con los patrones de consumo en dispositivos móviles. Este aspecto refuerza la idea de que el entorno digital favorece una relación más directa, personalizada y emocional con los contenidos, permitiendo mayores niveles de participación y apropiación por parte de las audiencias.

Un hallazgo relevante es que los participantes reconocen elementos educativos en los contenidos difundidos por estos influencers. Se mencionan aprendizajes vinculados al conocimiento de prácticas ancestrales, usos de plantas, recetas tradicionales, modos de vida comunitaria y hábitos culturales, todos ellos valiosos en tanto promueven un diálogo de saberes. La afirmación por parte de los encuestados de que “aprendieron” o “conocieron” gracias a estos contenidos sugiere que, más allá del componente lúdico, existe un potencial educomunicacional significativo que aún no ha sido suficientemente explorado ni aprovechado por los sistemas educativos formales.

Sin embargo, esta investigación presenta limitaciones que deben ser consideradas. El estudio se circunscribió a una muestra localizada y a un enfoque cualitativo, lo que limita la generalización de los resultados. Además, no se realizó un análisis sistemático del contenido de las publicaciones, lo cual podría haber profundizado el entendimiento sobre los elementos educomunicacionales e interculturales presentes en los mensajes. Por ello, una línea futura de investigación necesaria es el análisis crítico del contenido multimedia generado por influencers indígenas, desde marcos teóricos de la educomunicación y la interculturalidad.

Del mismo modo, se sugiere continuar esta línea de investigación ampliando la diversidad geográfica y cultural de los participantes, así como explorando la recepción de estos contenidos en distintos niveles educativos. También es recomendable incorporar estudios cuantitativos que permitan medir con mayor precisión el impacto de estos contenidos en la construcción de actitudes, creencias y conocimientos interculturales.

Finalmente, esta investigación invita a reflexionar sobre el papel que los contenidos digitales interculturales pueden jugar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se destaca la importancia de no desestimar el valor del entretenimiento y la apelación emocional como herramientas potentes para promover aprendizajes significativos. En consecuencia, se recomienda el uso estratégico de contenidos generados por influencers indígenas como recursos pedagógicos en contextos educativos formales e informales, promoviendo así una educomunicación que articule saberes ancestrales, medios digitales y una ciudadanía más inclusiva y reflexiva.

Referencias bibliográficas

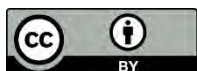
Aráuz, M. y Barragán, D. (2023). Redes sociales, identidad y juventud indígena: Nuevas narrativas desde Ecuador. *Revista Andina de Estudios Culturales*, 8(1), 34–52.

Córdova, M. F. (2015). *Estudio del impacto de las redes sociales en el comportamiento de los adolescentes de 12 a 14 años en una unidad educativa en la ciudad de Guayaquil* [Tesis de grado, Universidad de Guayaquil].

Gitlin, A. (2005). Inquiry, imagination, and the search for a deep politic. *Educational Researcher*, 34(3), 15–24.

- Lemus, M. (2021). Exposición regulada: Prácticas de jóvenes en Instagram. *Astrolabio. Nueva Época*, (26), 312–342.
- López, C. (2021). Influencers indígenas y representación cultural en Instagram: Análisis del caso de Nancy Risol. *Comunicación y Sociedad*, 18(2), 74–90.
- Navarro, C., Gómez, M., & García, N. (2014). Comunidades de aprendizaje y redes sociales: Una estrategia para promover la interculturalidad. *Cuadernos Interculturales*, 1(22), 61–74.
- Pantoja, S. (2011). *Identidad en redes sociales: Medios de difusión*. Morelia: Editorial UNIJ.
- Pérez, J., & Montes, V. (2020). La economía de los influencers: Comunicación, consumo y redes sociales. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 12(4), 15–31.
- Piscitelli, A. (2009). Nativos e inmigrantes digitales: Una dialéctica intrincada pero indispensable. En *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 71–84).
- Piscitelli, A. (2008). Interseccionalidades, categorías de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, 11(2).
- Romero, C. (2015). *Instagram como herramienta de comunicación publicitaria: Made with Lof* [Tesis de grado, Universidad de Sevilla].
- Rueda, L., & Molina, A. (2022). De la pantalla al aula: La interculturalidad como desafío educativo en la era digital. *Revista de Educación y Tecnología*, 7(2), 99–117.
- Viteri, N., & Sandoval, P. (2022). Influencers indígenas y mediación intercultural digital en Ecuador. *Revista Ecuatoriana de Comunicación*, 10(3), 120–139.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Cita sugerida: Corrales Caiza, D. P. y Jiménez Moreira, M. N. (2025). “Las percepciones de los jóvenes que están situados en la Sierra Central del Ecuador sobre el contenido intercultural generado por los influencers John Valverde y Nancy Risol en sus perfiles de Instagram” en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 15, Nº 24, 158-175. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



| | |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| Recibido: 19 de setiembre de 2024 | Aceptado: 26 de abril de 2025 |
|-----------------------------------|-------------------------------|