DE LA CRÍTICA
REVISTA LITERARIA

CORO / Vol. 23, año 2025. CELYL – UNEFM **NÚMERO 23**



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL “FRANCISCO DE MIRANDA”

CENTRO DE ESTUDIOS LITERARARIOS Y LINGUISTICOS “LYDDA FRANCO FARÍAS”



Vol. XXIII, año 2025

PPI: 1201202FA4198

ISSN: 2343 6615

Correo electrónico: **delacritica.unefm@gmail.com**

Centro de Estudios Literarios y Lingüísticos “Lydda Franco Farías” CELYL – UNEFM

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL "FRANCISCO DE MIRANDA" VICERRECTORADO ACADÉMICO
DECANATO DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS LITERARIOS Y LINGÜÍSTICOS "LYDDA FRANCO FARÍAS"

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Dra. Juogreidin Cerero
Rectora

Dra. Lolynn Primera
Vicerrectora Académica

Lcdo. José Ramírez
Vicerrector Administrativo

Esp. Migdanys González
Secretaria

Dr. Cornelio Martínez
Decano del Área de Investigación

PPI: 1201202FA4198

ISSN: 2343 6615

Director – Editor

Dr. Jesús A Madriz G

Comité Editorial

Dr. Jesús A Madriz G

Lcda. Wilmara Borges, MSc.

Edición, montaje y diagramación

Dr. Jesús A Madriz G/ Lcda. Wilmara Borges, MSc.

La revista arbitrada *De la Crítica* es una publicación semestral en la que se estudian obras, autores y temas de la literatura y la lingüística. Esta revista surge como un aporte del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Lydda Franco Farías (CELYL), de la UNEFM, para dar a conocer y debatir problemáticas ligadas a los ámbitos lingüísticos, literarios y humanísticos.

Comité de árbitros

Jesús Colina (Dpto. de Idiomas)

José M. Nava (Dpto. de Idiomas)

Yarelis Leones (Dpto. de Idiomas)

Emileira Morón (Dpto. de Idiomas)

Wilmara Borges (Dpto. de Idiomas)

Yudyth Revilla (Dpto. de Idiomas)

Yovaida Dovale (Dpto. de Idiomas)

Contenido

LA COHESIÓN Y LA COHERENCIA: PRECISIONES, APLICACIONES E IMPLICACIONES EN LA DIDÁCTICA Y LA INVESTIGACIÓN 7
Miriam García de Díaz

ANSIEDAD LINGÜÍSTICA EN APRENDICES ADULTOS DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DURANTE CONVERSACIONES GRUPALES 30
Reymar Brizuela Quero Y Jusmaira Rodríguez

INTEGRACIÓN DEL INGLÉS COMO EJE TRANSVERSAL EN PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS Y SU POSIBLE APLICABILIDAD INVESTIGATIVA DESDE UNA MIRADA CUALITATIVA-INTERPRETATIVA 41
Joel Molero

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO HERRAMIENTA PARA TRANSFORMAR LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS 54
Jennyfer Álvarez y Amelia Musett

EL PERFECTO EQUILIBRIO DE LAS RELACIONES INCOMPATIBLES: POSTMODERNISMO Y NUEVAS TENDENCIAS DE LA DRAMATURGIA VENEZOLANA PRESENTES EN LA OBRA “LA MÁXIMA FELICIDAD” DE ISAAC CHOCRÓN 67
Jormagly Leal

HANNI OSSOTT: POESÍA SIGNADA POR EL ENIGMA 76
Francisco Prieto

LA COHESIÓN Y LA COHERENCIA: PRECISIONES, APLICACIONES E IMPLICACIONES EN LA DIDÁCTICA Y LA INVESTIGACIÓN

Autora: García de Díaz, Miriam

RESUMEN

Este trabajo monográfico busca analizar los constructos de la cohesión y la coherencia en la lengua escrita para poder establecer precisiones conceptuales que faciliten la distinción de ambos, reportar algunas de sus aplicaciones y sugerir sus implicaciones en los ámbitos de la didáctica y la investigación. Se analizará primero la cohesión como una propiedad lingüístico-textual que materializa la relación entre la lengua y el discurso (Halliday y Hasan, 1976). Seguidamente, se abordará la coherencia como un producto que emerge gracias a las habilidades psicolingüística del lector, que puede ser inducida pero no garantizada por la cohesión (Hatch, 1992; Martínez, 2001). Mientras se desarrolle la exposición se irán reportando resultados de estudios en los que estos constructos han servido de base para investigar la producción y/o el procesamiento de diferentes géneros discursivos.

Palabras clave: cohesión, coherencia, lectoescritura, lengua escrita

ABSTRACT

This monographic work aims to analyze the constructs of cohesion and coherence in written language to establish conceptual clarifications that facilitate the distinction between both, report some of their applications, and suggest their implications in the fields of didactics and research. Initially, cohesion will be analyzed as a linguistic-textual property that materializes the relationship between language and discourse (Halliday and Hasan, 1976). Subsequently, coherence will be addressed as a product that emerges thanks to the psycholinguistic skills of the reader, which can be induced but not guaranteed by cohesion (Hatch, 1992; Martínez, 2001). As the exposition unfolds, results from studies in which these constructs have served as a basis for

investigating the production and/or processing of different discourse genres will be reported.

Keywords: cohesion, coherence, reading and writing, written language

INTRODUCCIÓN

La formación y la acción pedagógica de docentes de lengua se ha sustentado fundamentalmente en la gramáticas estructurales o generativas, en las cuales la unidad básica de análisis era la oración (Escandell, 1999; Chomsky, 1965). Ambas visiones pueden dar cuenta de la competencia lingüística, de lo que es correcto formal o estructuralmente sólo a nivel oracional, pero no alcanzan a explicar lo que es adecuado en contextos comunicativos genuinos y con qué función se usan los diversos recursos lingüísticos en la conformación de los textos (Widdowson, 1978).

Este anclaje al concepto de oración se materializa en el énfasis que se pone en la enseñanza de la lengua sobre la formación y la función gramatical y sintáctica de palabras, sintagmas y oraciones. Se evidencia además en las correcciones de los docentes sobre los escritos de sus alumnos una marcada focalización en aspectos puntuales como la ortografía y la concordancia (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Las limitaciones de este enfoque son notorias porque esos criterios fallan cuando los problemas de los escritos son más globales, intangibles porque afectan al texto como unidad de sentido (Martínez, 2001). Entonces se suele acudir al ambiguo signo de interrogación, a la tachadura o a las viñetas para indicar duda, rechazo o desaprobación. Estos símbolos sólo le dicen al aprendiz que hay algo que no funciona muy bien en su escrito, pero no de qué se trata específicamente ni por qué y, en consecuencia, no sabrá cómo mejorar o cómo actuar en el futuro.

En la década de los años 60, el concepto chomskiano de competencia lingüística fue sustituido por el de competencia comunicativa, más ecológico y pertinente dado que involucra el conocimiento de lo que es correcto, adecuado, significativo y ajustado al estilo contextual de la lengua, sus oraciones y sus textos (Hymes, 1979). Es así como surge la necesidad de la pragmática, entendida como una rama de la lingüística que se va a ocupar del estudio del lenguaje en uso real y cotidiano; es decir del discurso, de cómo éste es usado, comprendido y de los efectos que genera en el receptor ubicado en un contexto real y particular (Escandell, 1999; van Dijk, 2000; Widdowson, 1978). Ineludiblemente, los estudios

pragmáticos requerían de nuevos constructos, que fueron emergiendo a medida que la concepción del discurso evolucionaba.

La teoría de los actos del habla, iniciada por Austin (1982) y desarrollada por su discípulo Searle, sirve de punto de partida a la pragmática. Ella explica que cualquier texto puede ser analizado simultáneamente desde tres dimensiones: como un acto locutivo, como un acto ilocutivo y como uno perlocutivo (Searle, 1991). Él acto locutivo, que en nuestro caso serà un texto, consiste en las estructuras empleadas en su expresión y su significado literal; el acto ilocutivo corresponde a la intención del autor del texto al escribir lo expresado en él, mientras que el acto perlocutivo apunta al efecto que el texto en cuestión causa en el receptor (Platt, Richards and Platt, 1992). Con frecuencia los actos ilocutivos son indirectos; es decir, sólo sugieren la intención del autor dejándola implícita (Escandell, 1999; Reyes, 1994), lo cual podría explicar variados grados de posible incomprensión en el circuito autor – lector. Por ejemplo, “Un escritor cualquiera crea la obra como supuesto «texto literario» pero esa sola intención no basta. Hace falta también el reconocimiento como tal por parte de la institucionalidad y del lector concreto. (Barrera Linares, 1997: 21).

Otra teoría de interés para el análisis pragmático de la cohesión y la coherencia textual es la del principio de cooperación, un principio tácito de mutua cooperación entre el autor y el lector que tiene incidencia en la conformación del texto, en tanto que estipula los rasgos que debería contener para facilitar la comunicación. Todo texto, sea oral o escrito, debería contener sólo la cantidad de información necesaria, la cual debería ser cierta, relevante a los propósitos de la comunicación y pertinente (Grice, 1975). Entiéndase que estos son principios u orientaciones; no reglas inviolables, pues cada uno de ellos depende en buena medida del tipo de acto de habla o de género discursivo de que se trate y de la intención de su autor (Escandell, 1999; Reyes, 1995). Por ejemplo, un texto académico dirigido a escolares deberá respetar en mayor medida esos principios que otro escrito por expertos y para expertos, por razones del conocimiento compartido. Igualmente, un texto literario diferirá considerablemente en la cantidad de información o la veracidad si se le compara con un

documento legal como un acta de defunción.

Las teorías del acto de habla y del principio de cooperación ayudan a explicar las coincidencias e interferencias en la interacción comunicativa, ya que, tal como afirma Barrera Linares (2000: 17),

> En la realidad funcional del lenguaje, hablante y oyente, o escritor y lector, actúan siempre a la expectativa de una respuesta de parte del otro, aunque en el acto concreto de comunicación el emisor esté representado por un texto escrito.

La pragmática como disciplina lingüística, requirió que las unidades de análisis de fueran cada vez más amplias: el enunciado, el turno, el texto o el género. Para dar respuestas a esas necesidades, van diversificándose las gramáticas, naciendo así la textual (de Beaugrande y Dressler, 1997; Halliday y Hasan, 1976), la comunicativa (Leech y Svartiviik 1975), la cognitva y la funcional (Halliday, 1985; Givón, 1993).

Lamentablemente, la formación de los docentes de lengua se sigue sustentado principalmente en la gramática estructural, las cuales estudian únicamente la oración. Es necesario entonces que tanto la formación de los futuros docentes, como los procesos de actualización académica dirigidos a quienes ya lo son y la acción pedagógica que ellos imparten en sus aulas dé un giro. Debería orientarse hacia la gramática textual, que es la que estudia fenómenos lingüístico-textuales tales como la cohesión y otros psicoligüísticos que se dan en la interacción entre el autor y el lector, los cuales son mediados por el texto (de Beaugrande y Dressler, 1997).

Este trabajo se sustenta principalmente en la gramática textual, que lejos de ser una disciplina normativa, busca describir y analizar los mecanismos léxico-gramaticales que contribuyen a conformar los textos como una unidad semántica flexible y versátil que se adapta al y es dependiente del contexto situacional y socio-cultural en el que nace y circula (Halliday y, 1976; de Beaugrande y Dressler, 1997; Martínez, 2001. Además, es multidisciplinaria porque se apoya en aspectos más cognitivos o psicolingüísticos para explicar con mayor claridad los elusivos procesos mentales que se dan en la comprensión y la composición escrita (Brown y Yule, 1983; Calsamiglia y Tusón, 1999; Díaz Barriga y Hernández, 2001; Hatch, 1992).

De Beaugrande y Dressler (1997) plantean que todo texto debe cumplir en mayor o menor medida siete normas: la cohesión, la coherencia, la intencionalidad y aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad. Son estas siete normas en conjunto las que le confieren al texto su *textualidad* y permiten reconocerlo como un evento comunicativo auténtico. En este trabajo monográfico me concentraré en el análisis de los constructos de la cohesión y la coherencia en la lengua escrita desde diferentes perspectivas para poder así establecer precisiones conceptuales que faciliten la distinción de ambos, reportar algunas de sus aplicaciones y sugerir sus implicaciones en los ámbitos de la didáctica y la investigación inter y multidisciplinar de la lectura y la escritura.

No puedo ni pretendo agotar el tema de la cohesión y la coherencia, ya que ambos tienen tantas aristas que resulta imposible hacerlo en un trabajo como el que aquí se presenta. Más bien mi intención está puesta en despejar dudas sobre estos conceptos, despertar la curiosidad del lector para seguir profundizando autodidácticamente en estos temas y hacer notar la productividad potencial de ambos conceptos y su en la pedagogía y la investigación. Si logro satisfacer algunas de esas intenciones, me daré por satisfecha.

LA COHESIÓN COMO UNA PROPIEDAD LINGÜÍSTICO-TEXTUAL

Las gramáticas oracionales no aportan las herramientas para emitir juicios textuales porque

> … lo que hace que un texto sea un texto no es su gramaticalidad, sino su textualidad. Un texto no es simplemente una suma de palabras, oraciones o párrafos; un texto tampoco es una superoración de gran longitud compuesta parcialmente por oraciones bien formadas y colocadas en secuencia lógica (de Beaugrande y Dressler, 1997: 119).

En pocas palabras, el texto es una unidad supraoracional donde las interconexiones semánticas que se dan entre las palabras, frases y oraciones que conforman resultan vitales. Tales conexiones le confieren al texto su *textura,* entendida como la condición que hace a un texto diferente de un simple grupo o listado de oraciones inconexas, que ciertas palabras adquieran contextualmente el mismo significado referencial de otras y, por tanto, sean *correferenciales* (Halliday y Hasan, 1976). Es mediante

el uso de esos recursos que los autores combinan las oraciones o partes de sus textos por medio de recursos sintácticos explícitos (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, pronombres, artículos, etc.), en un ejercicio de cooperación comunicativa y en un intento por hacer evidente para el lector la fuerza ilocutiva del texto (Widdowson, 1978).

El texto es entonces una unidad supraoracional, semántico-discursiva que registra verbalmente el producto de una intención comunicativa genuina y cuyos elementos léxico-gramaticales están relacionados explícita o implícitamente (Halliday y Hasan, 1976; Calsamiglia y Tusón, 1999; Martínez, 2001). Dado que en el texto la información se dispone linealmente, es necesario que el autor coopere con su lector, empleando recursos que dejen ver a su lector la forma en que él espera que su acto locutivo sea concatenado semánticamente, que su ilocución sea percibida, en busca de alcanzar la perlocución deseada en su lector (sorpresa, reflexión, disfrute, según el género del que se trate)

Las palabras de un texto se entraman mediante diferentes tipos de relaciones cohesivas que le confieren textura o unidad semántica al mismo. Tales relaciones fungen como especie de instrucciones que le “dicen” al lector o destinatario dónde está la información necesaria para comprender otra unidad informativa. Así se establece en el texto la *textura* que hace que el significado de algunas palabras dependa del de otras (*allí, hoy, esa)* (Moss, Mizuno, Ávila, Barletta, Carreño, Chamorro y tpia,1998), llegándose establecer patrones intertextuales (López Samariego, 2018).

La **cohesión** viene a ser entonces lo que genera la textura (Hallihay y Hasan, 1976) y los dos principales componentes de la textualidad (de Beaugrande y Dressler, 1997)**.** Un texto es cohesivo cuando en él hay palabras cuyo valor contextual está determinado por el de otras o por el contexto externo al texto y, por tanto, son correferenciales. La correferencialidad es entonces un fenómeno vital para un texto porque “… en el mundo real existen cosas, y el escritor hace referencia a ellas en el texto; las representa en el discurso.” (Figueras, 2003: 17). Es para apuntar hacia ese significado o referente y para matenerlo en el discurso que se hace uso de expresiones referenciales (García de Díaz, 2024) .

La cohesión se puede clasificar según su tipo y según la ubicación del

referente. Por la ubicación del referente puede ser *exofórica,* cuando el valor de una palabra está determinado por el contexto situacional externo al texto, y *endofórica,* cuando el valor de la palabra depende de otra que está dentro del texto, ya sea antes de la palabra en cuestión (*anafórica)* o después (*catafórica)* (Halliday y Hasan, 1976; Halliday, 1985; Martínez, 2001).

Las relaciones cohesivas exofóricas son menos frecuentes que las endofóricas, pero son por demás interesantes, en tanto constituyen una marca lingüística del conocimiento previo que el autor asume en su lector, por lo que evidencias el contrato implícito de cooperación discursiva. Entre las relaciones endofóricas, son más frecuentes las anafóricas que las catafóricas. Estas últimas suelen ser usadas en los géneros narrativos para crear suspenso u otros efectos especiales. Las anafóricas tienen como función presentar al lector las huellas de una entidad semántica previamente mencionada; mantienen el referente en la memoria a corto plazo (MCP) para que el lector pueda seguir con mayor eficiencia el hilo o trama del texto (Moss et al, 1998) y, por ello, también constituyen una rasgo de cooperación del escritor para con su lector.

La tabla 1 sintetiza la ubicación del referente en estas relaciones con un ejemplo. El propósito de la misma es que el lector pueda esquematizar y mantener en mente esta clasificación con mayor facilidad.

Tabla 1

Tipo y dirección del referente de las relaciones cohesivas

Tipo	**Dirección**	**Ejemplo**	
Exofórica	Fuera del texto	*Esta difícil situación país afecta a todos por igual*	
Endofórica	En el texto	***Anafórica*** Hacia atrás «	*Silvia entró, su cara pálida y sus manos frías*
		Catafórica Hacia adelante »	*Su paso se oyó y el mío. Éramos Luis y yo, llegando tarde otra vez.*

Fuente: la autora

La cohesión también se subclasifica según la naturaleza de las

palabras correferenciales involucradas, pudiendo haber así relaciones cohesivas de orden gramatical y otras de naturaleza léxica, cada uno de los cuales se divide a su vez en subtipos. La mayoría de los autores coincide en la identificación de una cohesión gramatical y una léxica (Brown y Yule, 1983; Calsamiglia y Tusón,1999; Hatch, 1992; Martínez y 2001); no obstante, tienden a diferir en cuanto a las taxonomías al subdividir esos dos tipos.

Yo seguiré la clasificación ofrecida por Halliday y Hasan (1976) porque considero que su obra, *Cohesion in English*, constituye un estudio muy riguroso y minucioso de la cohesión. Posteriormente, en el modelo de gramática funcional halllidiano, la cohesión pasó a conformar lo que se denominó la *metafunción textual* del lenguaje, la cual se ocupa de la forma en cómo se organiza la información en el texto y discurso y los diversos significados de esas variadas posibilidades organizativas conllevan (Halliday, 1985). Es decir, que la exposición que sigue se apoya en su mayoría en la obra de Halliday y Hasan (1976)

Las relaciones cohesivas gramaticales incluyen en su mayoría palabras funcionales (*él, su, me, se…*) y otras de contenido pleno (*respectivamente, similarmente, más, mejor, después*) que adquieren su valor gracias al contexto. Ellas son la referencia, la sustitución y la elipsis.

La referencia puede ser personal, cuando el referente es un sintagma nominal; demostrativa, cuando se apunta a un referente señalando a la vez la distancia física, emocional o ideológica del autor con respeto a él, o comparativa, cuando la señal cohesiva involucrada establece una comparación negativa, positiva o neutra entre varios hechos, objetos, nociones o circunstancias. Por su parte, la sustitución puede ser personal, verbal o clausular. La personal se da cuando un ítem léxico sustituye a un sintagma nominal, la verbal cuando lo sustituido es un verbo, y la oracional cuando se sustituye una cláusula u oración completas. La elipsis, representada por el símbolo del vacío (Ø), se define como la sustitución por cero. También ella puede ser nominal, verbal u oracional.

Los textos están repletos de este tipo de relaciones, pues es lo que les confiere su textura o textualidad. Sin embargo, aunque tales señales

estén explícitas en el texto resultarán inoperantes si el lector no está consciente de su función, de las instrucciones procedimentales que ellas implican. Las prácticas didácticas mecanicistas que evalúan el aprendizaje mediante la memorización dan escasas oportunidades para que los aprendices perciban la función de estas señales y se percaten de su valor contextual. En otras palabras, la memorización sólo evalúa la capacidad memorística mas no la comprensión, la cual pasa ineludiblemente por el reconocimiento de los valores correferenciales de las señales cohesivas gramaticales que todo autor va dejando en su texto.

Para que el alumno en formación tome consciencia de los mecanismos cohesivos, sus funciones e importancia, es necesario abandonar la enseñanza de la lengua basada en la gramática estructural. No es suficiente un mero conocimiento conceptual de lo que es un pronombre, un sustantivo, un adverbio o una conjunción; el docente debe velar porque ellos adquieran un conocimiento procedimental que les permita aplicar esos conceptos a la comprensión y redacción de textos, lo cual en su momento cambiará la actitud de los aprendices hacia la lengua escrita (Díaz Barriga y Hernández, 2001). Ese cambio requiere de una enseñanza sustentada en la gramática textual, que permitiría que docente y alumno lleguen a compartir un argot que facilite al primero hacer observaciones o correcciones pertinentes sobre la cohesión, mientras que los alumnos podrían también formular interrogantes mucho más pertinentes para mejorar sus textos.

La tabla 2 esquematiza la tipificación de Halliday y Hasan (1976) hacen de la cohesión gramatical, a los fines de facilitarle al lector el seguimiento de la explicación antrerior. Además incluye ejemplos en letra cursiva para cada subtipo, en los cuales la señales cohesivas y sus respectivos referentes aparacen deatacados en negrita.

Tabla 2

Tipos, subtipos y ejemplos de la cohesión gramatical

Naturaleza	**Tipo**	**Subtipos**	**Ejemplos**
		Personal	***Gustavo*** *llegó tarde.* ***Él***

Cohesión gramatical	Referencia		*no pudo entrar a la clase y se recriminó a* ***sí mismo***
		Demostrativa	***Esa*** *granja fue arada con* ***aquel*** *tractor que está* ***allá*** *en el fondo*
		Comparativa	***Tal como*** *yo,* ***igual a*** *tu mamá, pero* ***diferente de*** *tu*
	Sustitución	Nominal	- *¿Revisaste* ***la terea****?* - *Si,* ***la*** *revisé*
		Verbal	- ¿**Revisaste** la terea? - Si, lo **hice**
		Clausular	***Tenía que hacer un dibujo****;* ***eso*** *me dijo*
		Elipsis (Ø)	Nominal	- *Comiste* ***amburguesa****?* - *Si comí* ***Ø***
			Verbal	- ***Saliste****?* - *Claro que si* ***Ø***
			Clausular	- ***Descansas el fin de semana*** *?* - *Si, gracias a Dios* ***Ø***

Fuente: la autora

Son cuantiosos los estudios enfocados en el estudio de las relaciones cohesivas gramaticales en diversos géneros discursivos y con diferentes objetivos. Por ejemplo, la construcción del yo y del otro en diferentes tipos de discurso ha recibido notable atención. En tales estudios se parte por ubicar los casos de referencia personal, aislar los de

interés para el investigados y conectarlos con las acciones y rasgos que se le atribuyen a uno u otro, lo cual conduce a la detección de sesgos ideológicos o concepciones del individuo sobre sí mismo y sobre su mundo circundante. Concretamente, Bolívar (1995) estudió las formas pronominales yo y nosotros empleadas por el expresidente Rafael Caldera y luego las asoció a las acciones y los juicios que él combinaba con cada una de esas proformas. Esas metodología le permitió perfilar a un político que se atribuía a sí mismo las acciones favorables y los juicios positivos, dejando el empleo del nosotros para compartir la culpa sobre acciones y juicios no tan positivos. Con una metodología similar Shiro (2007) estudió las narraciones infantiles para comparar la visión que sus pequeños cuenta cuentos tenían sobre sí mismos y sobre los otros, y López (2006) estudió la manifestación de la subjetividad y el posicionamiento en las diferentes secciones del artículo de investigación.

Puede verse en los estudios previos el potencial que tienen los recursos cohesivos gramaticales para estudiar la ideología, el posicionamiento o la visión del mundo en diferentes géneros discursivos en diferentes. Son también considerables las potencialidades del estudio de este tipo de recurso en el análisis literario que busca identificar con frecuencia cómo los autores conciben la muerte, el amor, los celos; sin embargo, son escasos los estudios literarios que hacen uso de ellos, posiblemente debido al tradicional distanciamiento disciplinar entre los lingüistas y los estudiosos de la literatura (Barrera Linares, 2000). Esta separación es casi inconcebible, pues la lengua es a la literatura lo que el color a la pintura y las notas musicales a la melodía. Tomemos como ejemplos cuántos casos de elipsis y relaciones catafóricas van creando el suspenso en *El Hijo*, de Quiroga, o cómo juega Garmendia a confundir a su lector repitiendo el nexo demostrativo *allá*, sin que sean correferenciales sus ocurrencias en *Las dos Chelitas* (*Chelita la de allá* - *Chelita en el más allá*).

Además, en el ámbito de la comprensión de la lectura, Martínez (2006) estudió la capacidad de los lectores para identificar el referente de elipsis nominales, verbales y clausulares en el texto expositivo, encontrando que la distancia que

mediaba entre el caso de elipsis y su respectivo referente influía en el número de aciertos. Este estudio abre caminos para la investigación en la comprensión de diferentes tipos de texto y géneros discursivos.

En cuanto respecta al proceso de composición escrita, el uso de las relaciones conjuntivas han recibido mucha atención. Estudios realizados en estudiantes de educación primaria (Freites, 2000) y hasta de educación superior (Dovale, 2011) muestran serias dificultades en su uso. Tales resultados muestran la necesidad de ampliar el espectro pedagógico de la enseñanza de la lengua por medio de la inclusión de la gramática textual. Los resultados de estos estudios también se aplican al ámbito pedagógico porque se revelan como adecuados para orientar a los docentes en la selección de textos a emplear en el aula, asegurándose de que en ellos haya suficientes marcas cohesivas gramaticales y, en caso contrario, a incluirlas para facilitar la comprensión de los lectores o reducir el número de elipsis. También ayudarán a inducir a los alumnos a emplear esos recursos para leer críticamente y para redactar sus textos con más cohesión.

La cohesión léxica es otra fuente de interconexiones semánticas vitales para la conformación y comprensión del texto y que viene a complementar significativamente la cohesión gramatical. Ella se materializa principalmente mediante palabras de contenido pleno (sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios); es decir, gracias a unidades léxicas que ya disponen de un significado establecido en los diccionarios, pero que en el texto adquieren valores novedosos y versátiles que pueden variar de aquel. Ellas incluyen dos grandes grupos que son la *reiteración* y la *colocación*.

La reiteración, como su nombre lo insinúa, incluye una serie de relaciones léxicas que permiten repetir total o parcialmente el significado de una o varias palabras del texto. Ellas oscilan entre la repetición pura (*casa – casa*), hasta palabras generales (*cosa, problema, sitio*), sinónimos contextuales (*gato – mascota, niña – princesa, sitio – hogar*); hiperónimos (*ciudad, mamíferos, transporte público*) y la metonimia, cuando la designación de una parte se emplea para referirse al todo (*casa por hogar, techo por casa, plato por alimentación, oscuridad por la noche*) (Halliday y Hasan, 1976).

Hatch (1992) y Hoy (1991)

coinciden en considerar la reiteración como el tipo de cohesión léxica más importante para la creación de la textura, ya que es el único subtipo de cohesión léxica que regularmente forma relaciones múltiples y simultáneas en el texto.

La colocación, por su parte, contempla una amplia serie de relaciones léxicas más sueltas y que suelen coincidir en contextos donde se desarrolla una determinada temática. Entre ellas figuran los términos *complementarios* o mutuamente exclusivos (*niño – adulto; pararse – acostarse, soltero - casado*), los *antónimos* u opuestos (*amor–indiferencia; frío–caliente, rápido – lento*), los *conversos* que implican reciprocidad (*oír–hablar; vender-comprar; escribir – leer*), los hipónimos que son miembros de una clase o hiperónimo (Berlín, *Barquisimeto y Caracas* (cohipónimos de ciudad); de familiares: *tío, hermano, primo*), las series ordenadas que implican algún tipo de secuencia (*lunes, martes, miércoles; infancia, adolescencia, adultez, vejez; invierno, primavera y verano*) y las series no ordenadas (*carro, freno, rueda; banco, dinero, préstamo*) (Halliday y Hasan, 1976).

Los tipos de cohesión léxica figuran en la tabla 3, que incluye ejemplos en letra cursiva para cada subtipo, con las señales cohesivas y sus respectivos referentes negrita.

Tabla 3

Tipos, subtipos y ejemplos de la cohesión gramatical

	Subtipo	**Ejemplo**
Reiteración	Repetición pura	*El **libro** de Freire es inspirador, un **libro** que te abre otra perspectiva pedagógica*
	Sinonimia contextual	*Los pollos fueron **sacrificados**. Una vez **beneficiados** fueron empaquetados*
	Hiperónimos	*Hay una amplia variedad de medios de **transporte** y de **sitios turísticos***
	Metonimia	*El pueblo lo que necesita es **un plato** en la mesa y **un techo** sobre su cabeza*
Colocación	Complementarios	*Para que yo **hable** alguien tiene que estar **escuchando***
	Antónimos contextuales	*La noche fue muy **fría** pero el sol*

		de hoy es ***veraniego***
	Conversos	*Eres* ***soltera*** *o* ***casada****; no hay términos medios*
	Hipónimos	*El* ***taxi y*** *el* ***bus*** *te permiten llegar a la* ***playa****, la* ***montaña*** *o la* ***ciudad*** (cohipónimos de transporte y sitios turísticos respectivamente)
	Series ordenadas	*Los* ***lunes*** *y* ***martes*** *voy al club, pero sólo pinto en* ***primavera*** *y* ***verano*** *por la luz*
	Series no ordenadas	*El* ***vestido*** *tiene* ***mangas*** *y* ***cuello*** *blancos y se manchó hoy al* ***cocinar*** *mi* ***salsa***

Fuente: la autora

La enseñanza de las relaciones léxicas en contexto y mediante la gramática textual, alejaría del aula la tediosa enseñanza de listados de sinónimos y antónimos descontextualizados con las que el alumno poco puede hacer para llegar a usarlas funcional y procedimentalmente en la comprensión o redacción textual. Estudiar tales relaciones dentro del texto, les da vida y es una forma de enriquecer el vocabulario receptivo o pasivo y productivo o activo del alumno, dado que en la dinámica del texto se llegan a establecer relaciones de sinonimia (*sacrificados – beneficiados*) y antonimia (*frío – veraniego*), entre otras, que no se encuentran registradas en los diccionarios; no se pueden listar porque cobran vida y existen es gracias al texto y su contexto.

Otros mecanismos de cohesión léxica son la nominalización y la metáfora. La nominalización permite referirse anafóricamente a un adjetivo, verbo o adverbio, nominalizándolo (*él huyó – su huida…; era hermoso – su hermosura…; iba muy rápido – su rapidez…*). Ese encapsulamiento o empaquetamiento (Halliday, 1985; López Samaniego, 2018; Bień, 2023; Da Costa, 2008) de una acción, rasgo o circunstancia en una nominalización es uno de los recursos más útiles para lograr alcanzar la cohesión textual. Sin embargo, es un concepto que muchos docentes desconocen y que, por tanto, no promueven como contenido conceptual ni procedimental en la

enseñanza funcional de la lengua escrita. La metáfora, por su parte, ayuda a enriquecer el repertorio léxico del alumno y a facilitar su comprensión (Arévalo y Martínez, 2017) y su capacidad para inferir el significado de palabras desconocida (García de Díaz, 1992).

Además de las relaciones cohesivas gramaticales y léxicas, figuran las conjuntivas, en las que se incluyen las conjunciones propiamente dichas (aditivas, adversativas, causales, temporales, entre otras) y los conectivos o marcadores discursivos (*después de todo, desafortunadamente, a propósito, después de todo*…). Como relación cohesiva, ella se diferencia de la cohesión gramatical y la léxica en tanto que la conjunción no se refiere a una información mencionada previa o posteriormente, por lo cual no es correferencial, sino que más bien señala el tipo de conexión que el autor percibe e intenta expresar entre lo que ya ha dicho y lo que está por decir (Halliday y Hasan, 1976).

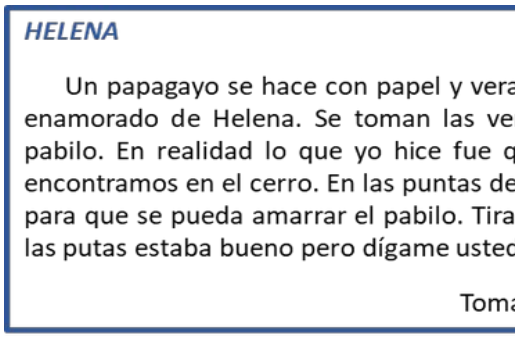
Entre los estudios relacionados con la cohesión, se tiene el desarrollado por García de Díaz (2024), quien reporta que una vez que las entidades relevantes (las mencionadas más de nueve veces) son introducidas en el discurso mediante sintagmas nominales completos, se transforman en diferentes proformas cohesivas para desempeñar diversos roles sintácticos. Estos resultados resultan de interés para la formación de investigadores noveles quienes deben mantener las entidades relevantes en su discurso sin caer en la repetición o redundancia. En este mismo campo, Da Costa (2008) detectó en su investigación que los estudiantes universitarios no podían establecer con eficiencia la relación entre una nominalización y su antecedente, aunque conocieran el significado de la palabra nominalizada, lo cual afectaba en nivel de comprensión inferencial y el crítico. Por su parte, Orrego (2022) pudo detectar falta de conexiones cohesivas gramaticales y léxicas suficientes para facilitar la comprensión en textos escolares. De igual manera, Mosquera (2023) encontró notables deficiencias cohesivas gramaticales, léxicas y conjuntivas en los informes finales de pasantías presentados por los estudiantes de educación media especializada, lo cual comprometía la coherencia del producto escrito y la evaluación otorgada a sus autores.

Ya en el campo de la composición escrita, Guzzi y Alonso (2023) reportan que los artículos redactados por investigadores noveles difieren de los escritos por los de mayor trayectoria en que los primeros tienden a emplear menor número de relaciones cohesivas léxicas de colocación prototípicas del discurso académico, prefiriendo optar por colocaciones de menor sofisticación y más propias de la lengua general e informal (*objeto, sitio* vs *dispositivo, núcleo*). También Dovale (2011) detectó pobreza en el uso de mecanismos cohesivos gramaticales, léxicos y conjuntivos en estudiantes universitarios que redactaban ensayos expositivos.

Llama la atención el escaso número de trabajos literarios en los que se haga uso de la gramática textual, aparte del desarrollado por Mohamed y Aswan (2020) en el cual aplican un análisis cohesivo a la estilística del poema El viento, de Ted Hughes. Este análisis permitió describir el estilo poco convencional del artista para reflejar el salvajismo de este elemento natural mediante los patrones de cohesión y primer plano del poema.

A manera de síntesis de la exposición previa, puede afirmarse que entre los estudiosos de la cohesión hay un grado considerable de acuerdo al concebirla como el uso explícito de mecanismos gramaticales y léxicos que confieren al texto su textura. El principal desacuerdo radica en la clasificación de la colocación como un tipo de relación cohesiva léxica. Otro aspecto en el que coinciden es en la función discursiva que ellos atribuyen a la cohesión como una importante ayuda tanto para crear un texto como para orientar al lector, a los efectos de que puedan establecer la conexiones endofóricas entre las oraciones y párrafos del texto así como las relaciones exofóricas del mismo con el contexto externo relevante (Halliday and Hasan, 1976; Martínez, 1994 y 200; Hatch, 1992; Hoey, 1991; Widdowson, 1978). La cohesión es entonces una ayuda para la construcción y comprensión de un texto pero no es suficiente para garantizar por sí misma la coherencia, ya que esta proviene de la evaluación subjetiva del lector acerca del texto en cuestión (Hatch, 1992), algo que se torna evidente cuando encontramos textos publicados, reconocidos y muy cohesivos que; sin embargo, no resultan coherentes para nosotros porque escapan a nuestros

conocimientos u otros que, por el contrario, sin exhibir muchas marcas cohesivas o hasta exhibiendo algunas que podrían confundir al lector, sí nos resultan coherentes (Widdowson, 1978). Considérese como ejemplo el texto que se presenta seguidamente, incluido en el libro Rajatabla, galardonado en 1970 con el *Premio «Casa de las Américas».*



HELENA

Un papagayo se hace con papel y vera
enamorado de Helena. Se toman las ve
pabilo. En realidad lo que yo hice fue q
encontramos en el cerro. En las puntas de
para que se pueda amarrar el pabilo. Tira
las putas estaba bueno pero dígame usted

Toma

Las consideraciones anteriores nos conducen al concepto de coherencia, que se analiza en el siguiente punto.

LA COHERENCIA COMO UNA PROPIEDAD PSICOLINGÜÍSTICA

La coherencia es un concepto abstracto y, por tanto, mucho más difícil de definir que la cohesión, dado que requiere de la consideración de diferentes tipos de información provenientes de diferentes fuentes (el lector, el texto, el contexto) para poder entenderla. Ella ha sido definida como el producto de la identificación exitosa de las diferentes relaciones que se establecen entre las proposiciones expresadas en el texto (Widdowson, 1978; van Dijk y Kintsch, 1983). Otros la ven como la evaluación subjetiva que los lectores llegan a hacer sobre los textos que leen (Hatch, 1992); o como aquello que hace posible la interpretación de un texto y la percepción de su continuidad y relevancia (de Beaugrande and Dressler, 1997; Sperber y Wilson, 1986).

La ya explicada teoría de los actos del habla nos ayuda a entender mejor la coherencia, como el entendimiento por parte del lector de la fuerza ilocutiva o intención de los actos locutivos estructurados en el texto por su autor. Esa comprensión será la respuesta perlocutiva del lector hacia el texto. De igual forma, puede explicar por qué las marcas cohesivas no son suficientes por sí solas para que cualquier lector pueda identificar la fuerza ilocutiva de un texto o percibirlo como coherente Widdowson (1978). El escritor puede haber usado muchos mecanismos cohesivos en un esfuerzo evidente de cooperación discursiva (Grice, 1975) pero, si el lector no logra llegar a identificar la relación que se da entre ellos, bien porque no sepa cómo funcionan esas relaciones o porque carezca de los conocimientos previos

necesarios sobre el tema tratado y el léxico empleado en el texto, tales mecanismos resultarán inútiles para él.

Existe una relación muy cercana entre la noción coherencia y la de comprensión. Esto porque todo proceso de comprensión implica la construcción de una representación mental de aquello que se busca comprender, que en este caso son el texto y sus relaciones cohesivas, mediante el uso holístico de procesos tales como la percepción, la atención, la reflexión y la inferencia de aquello que está implícito en el texto (García Madruga, 2006; León, 2003; van Dijk, y Kintsch, 1983). Otro aspecto a considerar para comprender la coherencia es la evaluación subjetiva del lector, la cual descansa en el conocimiento previo del lector sobre la lengua, el tema, el género discursivo que lee y sobre cómo leer (Hatch, 1992). Es así como la coherencia no está en el texto sino que debe es el lector quien la construye mediante procesos cognitivos.

Un factor determinante en el establecimiento de la coherencia es la competencia estratégica y procedimental de la que el lector disponga para inferir el tipo de relación que señalan las marcas cohesivas en el texto, que es una de las estrategias con la que los escritores cuentan al escribir textos que no violen las máximas de cooperación en términos de la cantidad y calidad (breves, claros, relevantes y creíbles) de la información que incluyen en ellos (Brown and Yule, 1983; Rumelhart, 1980, y Carrell, 1991). Por ejemplo, una vez que el lector se percata de que está leyendo un cuento ficticio, ajusta su conocimiento, procesos mentales para construir una representación coherente de un texto que a primera vista no lo es, como el caso del cuento Helena, de Luis Brito García.

En la educación formal tradicionalista el uso de la copia, el dictado y la memorización, ha privado a los alumnos de disfrutar de la multiplicidad de variadas y dinámicas relaciones que se dan entre él y el autor (sin importar cuán distante este esté geográfica, temporal o culturalmente), mediada por el texto. De forma similar, la enseñanza estructuralista de la lengua, la lectura y la escritura como contenidos conceptuales sin aplicación funcional y procedimental genuina, genera en los aprendices una actitud de apatía hacia las prácticas letradas; actitud que es comprensible toda vez que no nos puede entretener ni enganchar un

texto al que poco entendemos. En este sentido, la incorporación de la gramática textual en la formación de los docentes y su quehacer pedagógico cotidiano.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Las precisiones conceptuales previas señalan que la cohesión y la coherencia no son sinónimos; más bien pueden considerarse como extremos de una relación bilateral continua que se establece entre el escritor y el lector por medio del texto. Por supuesto que los juicios que este último haga sobre la coherencia del texto pueden ser inducidos por las marcas cohesivas que el escritor coloca en su texto, pero la inevitable variabilidad que existe entre el conocimiento previo de diferentes lectores hace que la coherencia sea una relación relativa que sólo puede ser evaluada según las señales cohesivas o con base en la evaluación del lector. La coherencia requiere de que el lector active sus esquemas cognitivos e inicie procesos cognitivos descendente (de la mente al texto) necesarios para la interpretación del discurso y los combine o valide con otros ascendentes (del texto a la mente) (Hatch, 1992; Rumelhart, 1980 and Carrell, 1991).

La relación entre los constructos de la cohesión y la coherencia tiene múltiples aplicaciones e implicaciones tanto en la enseñanza como en la investigación, las cuales se fueron refiriendo durante la exposición. Es necesario que estos conceptos sean sistemáticamente abordados tanto en la enseñanza de la lectoescritura como de la literatura en las aulas de educación básica, media general y diversificada y en la educación universitaria, que es finalmente donde se forman los docentes que enseñarán lengua y literatura eventualmente. A la par se recomienda el estudio de la cohesión desde diferentes perspectivas en la investigación de cualquier género y tipo de texto, incluyendo los literarios, pues el análisis de cualquiera de los subtipos gramaticales o léxicos de nexos cohesivos permitiría construir juicios o valoraciones de obras literarias menos especulativas por estar sustentadas en evidencias explícitas (Barrera Linares, 2000).

Es necesario para ello sustituir la gramática estructuralista centrada en la oración por la gramática textual, más flexible, dinámica y discursiva. En ese cambio no tiene por qué hacerse a un lado la enseñanza de la gramática o el cuidado por la forma o la

ortografía, ya que la cohesión es una relación sintáctica y semántica y el manejo de la gramática es un prerrequisito para la construcción y el procesamiento del discurso. Se trata más bien de estudiar la lengua desde una dimensión más textual, más funcional, a los fines de que los alumnos tomen conciencia de y desarrollen destrezas para usar los mecanismos cohesivos como herramientas cooperativas para escribir textos que ayuden a sus lectores a percibirlos como coherentes (Hatch, 1992) y para lograr la comprensión crítica de los textos empleados en su formación u otros de su propia elección.

A pesar de que en la actualidad se acepta de forma generalizada que el vocabulario es uno de los factores más determinantes para el uso eficiente de una lengua, todos sabemos que resulta imposible enseñar a los estudiantes todo el vocabulario que necesitan para leer y escribir eficientemente. En este sentido, un punto que merece ser tomado en consideración es si el significado de palabras tales como *concepto*, *relación*, *noción* o *creencia*, tan frecuentemente usadas en los textos como nominalizaciones para referirse anafóricamente a fragmentos textuales de diferente extensión (frases, oraciones, párrafos, capítulos) previamente mencionados, pueden ser en realidad enseñadas directamente, dada su dependencia contextual. De nuevo, desarrollar en los estudiantes la capacidad de descubrir el significado contextual parece ser la solución.

Los problemas de vocabulario suelen ser tan diversos que es necesario no descartar completamente en su enseñanza estrategias más tradicionales tales como el análisis morfológico o el uso del diccionario ya que, aunque no se duda del beneficio de enseñar a los estudiantes a usar las relaciones léxicas para inferir el significado contextual de las palabras que desconocen (García de Diaz, 1992), es necesario tomar conciencia de que no todas las palabras pueden inferirse contextualmente sin poseer por lo menos un repertorio léxico básico (Nuttal, 1996). Además, existe una amplia gama de problemas relacionados con el conocimiento del vocabulario que requieren consideración y tratamientos diferentes: los estudiantes pueden encontrarse con palabras que ya conocen pero que están siendo usadas con significados desconocidos, pueden toparse con palabras desconocidas que expresan

significados que les son ya familiares o pueden conseguirse con palabras ya conocidas que expresan significados nuevos para ellos. Todas estas posibilidades deben ser tomadas en consideración por el docente cuando está diseñando o va a aplicar estrategias y materiales para la enseñanza.

Referencias

Arévalo, Y. y Martínez, M. (2017) Expresiones metafóricas y niveles de comprensión del artículo de investigación. Revista Ciencias sociales y educativas. Vol II (1), 16 – 27.

Austin, (1982). Cómo hacer cosas con las palabras. Buenos Aires: Paidós.

Barrera Linares. L. (1997). Desacracización y parodia. Caracas. Monte Ávila Editores

Barrera Linares, L. (2000). *Anàlisis crìtico del discurso.* Caracas: UCAB.

Bień, J. (2023). Aproximación al análisis de los nombres generales y su función encapsuladora en el discurso científico. *Studia Romanica Posnaniensia, Vol 50, No 3.* 19 - 30. *Disponible: https://doi.org/10.14746/strop.2*.

Bolívar, A. (1995). El uso de YO y NOSOTROS en el discurso político venezolano. *Estudios sobre el Español de América. Actas del V Congreso Internacional de "El Español de América"* (págs. 6 - 10). Burgos: http://hdl.handle.net/10872/4189 .

Brown, G. y. Yule, G. (1983). *Discourse analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

Calsamiglia, A. y. (1999). *Las cosas del decir.* Barcelona: Ariel.

Carrell, P. (1991). Second language reading: reading ability or reading proficiency. *En: Applied Linguistics. 12, (1)*, 159 – 179.

Cassany, C., & Luna, M. y. (1994). *Enseñar lengua.* Barcelona: Graó.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax.* Cambridge: Canbridge University Press.

de Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto.* España: Ariel.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* Bogotá: Mc Graw Hill.

Da Costa, F. (2008). La nominalización en la comprensión lectora. Tesis de Magíster Scientiarum en la enseñanza de lectura y la escritura. UNEFM.

Dovale, Y. (2011.). *Las habilidades resuntivas de ensayos académicos expositivos en estudiantes de la Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda".* Coro: Tesis de Magíster Scientiarum en la enseñanza de lectura y la escritura. UNEFM.

Escandell, V. (1999). *Introducción a la pragmática.* Barcelona: Ariel.

Figueras, C. (2003). Las expresiones referenciales en el texto académico. En Montolío, E.)Coord.) *Manual práctico de escritura académica. Volúmen III* (págs. 17 - 76). Barcelona: Arial.

Freites, F. (2000). Textos expositivos escritos por escolares venezolanos: aplicación de un

modelo de evaluación funcional. *Opción , Año 16, No 32*, 76 - 95.

García de Díaz, M (1992). El uso de la información lexical para la inferencia lexical en la lectura de un idioma extranjero (L2). *Acontecer Educativo.* Año 6, No 6, 32 -39.

García de Díaz, M. (2024). Entidades relevantes: introducción y mantenimiento en el género del artículo de investigación. *Revista Letras. Vol. 64 (104)*, 77-98.

García Madruga, J. (2006). *Lectura y Conocimiento. Cognición y Desarrollo Humano.* Barcelona : Paidós.

Givón, T. (1993). *English grammar. A functiona-based introduction.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Grice, H. (1975). Logic and conversation. En P. y. Cole, *Syntax and semantics* (págs. 41 - 58). Nueva York: Academic Press.

Guzzi, E. y Alonso, M . (2023). Sofisticación y Diversidad como Medidas de Complejidad Léxica para Determinar el Perfil Colocacional de Textos Académicos en Español. *Revista Signos. Estudios de lingüística. 56(112)*, 282 - 305.

Halliday, M. (1985). *An introduction to functional grammar.* Singapur: Edward Arnold.

Halliday, M. y Hsan, R. (1976). *Cohesion in English.* Singapur: Longman.

Hatch, E. (1992). *Discourse and language education.* USA: Cambridge University Press.

Hoey, M. (1991). *On the surface of discouse.* Londres : George Allen & Unwin.

Hymes, D. (1979). On communicative competence. En C. y. Brunfit, *The comunicativa aproach to language teaching* (págs. 2-27). Hong Kong: Oxford University Press.

Leech, G. y Svartivk, J. (1975). *A communicative gramar of English.* Singapur: Longman.

León, J. (2003). Una introducción a los procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. En J. León, *Conocimiento y discurso* (págs. 23 - 44). Madrid: Ediciones Pirámide.

López Samaniego, A. (2018). La encapsulación nominal en el discurso académico-científico oral y escrito: patrones de aparición. *Caplletra No.64. ISSN 0214-8188, ISSN. versión electrónica 2386-7159*, 129 - 152.

López, C. (2006). Las personas discursivas y la estructura en el artículo de investigación. *Textura*, 43 - 60.

Martínez, M. (2006). La distancia entre la elipsis y el referente en la realización de inferencias locales en la lectura de textos expositivos escritos en inglés como L2. Libro de rsúmenes del *ENDIL XXV* (pág. 93). Maracibo: Endil.

Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender major.* Rosario: HomoSapiens.

Mohamed, H., & Aswan, J. y. (2020). Stylistic Analysis of Cohesion in Ted Hughes "'The Wind". *Utopia y Praxis Latinoamericana vol. 25, núm. Esp.1*, 32 - 39.

Morquera, R. (2023). *Macroestructura del informe académico de pasantía elaborado por estudiantes de educación media técnica.* Coro: UNEFM. Tesis para optar al grado de MSC en

la enseñanza de la lectura y la escritura.

Moss, G., Mizuno, J., Ávila, D., Barletta, N., Carreño, S., & Chamorro, D. y. (1998). *Urdimbre del texto escolar.* Bogotá: Ediciones Uninorte.

Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language. (6th edition).* Gran Bretaña: Heinemann.

Orrego, V. (2022). *La legibilidad macroestructural de los textos expositivos.* Coro: UNEFM. Tesis presentada para optar al grado de MSC en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Puente, A. (1991). Teoría del esquema y comprensión de la lectura. En A. (. Puente, *Compprensión de la lectura y acción docente* (págs. 73-109). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiz Pérez.

Reyes, G. (1995). *El abc de la pragmática.* Madrid: Arco Libros S. L.

Richards, J., & Platt, J. a. (1992). *Dictionary of language teaching & applied linguistics.* Malaysia: Longman.

Rumelhart, D. B. (19880). *Schemata: the building blocks of cognition.* Nueva York: Hillsdale. .

Searle, J. (1991). What is a speech act? The philosophy of language. En S. (. Davis, *Pragmatics* (págs. 254-264). Oxford: Oxford University Press.

Shiro, M. (2007). *La construcción del punto de vista en relatos orales de niños en edad escolar.* Caracas: Dicori UCV.

Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevance.* Londres: Basil Blackwell.

van Dijk, T. y Kintsch, W. (1883). *Strategies on discourse comprehension.* Nueva York: Academic Press.

Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción social. En van Dijk, T. (Comp.) El discurso como interacción social. Barcelona. Gedisa.

Widdoowson, H. (1978). *Teaching language as communication.* Hong Kong: Oxford University Press.

ANSIEDAD LINGÜÍSTICA EN APRENDICES ADULTOS DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DURANTE CONVERSACIONES GRUPALES

Autoras: Brizuela, Reymar y Rodríguez, Jusmaira

RESUMEN

La ansiedad lingüística en aprendices adultos de inglés como lengua extranjera durante conversaciones grupales representa un proceso complejo, en el que la motivación, las estrategias cognitivas y los factores socioafectivos se combinan para determinar el éxito. Por ello, el objetivo general de este ensayo se realizó una investigación documental para tener una visión más amplia sobre la temática abordada. El desarrollo de este ensayo sobre la ansiedad lingüística se sustentó en una investigación documental para una comprensión amplia del tema, a partir de la identificación de factores influyentes y posibles estrategias didácticas que contribuyan a mitigar su impacto y fomentar un entorno de aprendizaje más seguro y efectivo. Como consideraciones finales, se puede mencionar que, al comprender a fondo las manifestaciones de la ansiedad lingüística y las estrategias pedagógicas efectivas, se puede mejorar significativamente la experiencia de aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Ansiedad Lingüística, Factores Socioafectivos, Vivencias, Estrategias Didácticas.

ABSTRACT

Language anxiety in adult English as a Foreign Language (EFL) learners during group conversations is a complex process where motivation, cognitive strategies, and socio-affective factors collectively influence success. To comprehensively explore this topic, this essay undertook a documentary investigation, aiming for a broad understanding, by identifying influential factors, and potential didactic strategies to mitigate the impact of anxiety and foster a safer, more effective learning environment. Ultimately, this work suggests that by thoroughly understanding the manifestations of language anxiety and implementing effective pedagogical strategies, learners' experiences and academic performance can be significantly improved.

KEY WORDS: Language Anxiety, Socio-affective Factors, Lived Experiences, Didactic Strategies.

INTRODUCCIÓN

EFL son las siglas de English as a Foreign Language (inglés como lengua extranjera). Se refiere al estudio del inglés por hablantes no nativos en un país donde el inglés no es la lengua principal. Implica cualquier situación de enseñanza-aprendizaje en la que el contenido principal sea el inglés, considerado una lengua desconocida para los participantes. Se dice que los alumnos de EFL dominan el inglés cuando adquieren las cuatro destrezas comunicativas. Entre ellas, la expresión oral la cual es considerada como una de las habilidades lingüísticas más importantes (Aleksandrzak, 2011); de hecho, el éxito en el aprendizaje de idiomas suele evaluarse en función de la mejora de la competencia oral de los estudiantes de EFL (Richards, 2008).

Tomando en cuenta lo anterior, el aprendizaje de una lengua extranjera en la edad adulta representa un proceso complejo, en el que la motivación, las estrategias cognitivas y los factores socioafectivos se combinan para determinar el éxito. Entre estos últimos, la ansiedad lingüística (AL) surge como un constructo psicológico significativo que puede influir profundamente en la experiencia del aprendiz, especialmente en contextos comunicativos que requieren producción oral espontánea.

Comunicar en una lengua extranjera puede ser un desafío para los estudiantes, ya que suelen poseer pocas oportunidades de practicar sus habilidades orales fuera del aula. Estas oportunidades limitadas a menudo conducen a que los alumnos de EFL experimenten ansiedad al hablar en público, lo cual podría dificultar tanto su adquisición del idioma como el desarrollo de su competencia comunicativa. Horwitz y Cope (1986) acuñaron el concepto de ansiedad lingüística, definiéndolo como:

> "Un fenómeno complejo, distinto de la ansiedad general, que se relaciona con el autoconcepto, las creencias, los sentimientos y los comportamientos que aparecen en una clase de idioma y que proviene de la unicidad del proceso de aprendizaje de idioma. Esto puede provocar

> comportamientos específicos relacionados con la clase, como un bloqueo" (Horwitz y Cope, 1986, p. 126).

No se trata de una ansiedad generalizada, sino de una reacción emocional particular que se activa en situaciones relacionadas con la comunicación en la lengua meta. Para los aprendices adultos, quienes suelen traer consigo experiencias previas de aprendizaje, expectativas y una mayor autoconciencia de sus limitaciones lingüísticas, la ansiedad lingüística (AL) puede manifestarse de manera intensa y variada. La ansiedad lingüística puede tener efectos desfavorables sobre el componente afectivo del aprendiz. Las intervenciones deficientes en el aula y las experiencias de nerviosismo pueden generar en algunos alumnos una disminución de su motivación (Tsiplakides y Keramida, 2009), su autoestima (Sánchez y Sánchez, 2017), su autoeficacia o su autoconfianza (Horwitz et al., 1986; Sánchez y Sánchez, 2017). Además, cabe señalar ciertos síntomas físicos (Andrade y Williams, 2009; Bekleyen, 2009) similares a los de otros tipos de ansiedad específica.

Estos sentimientos pueden afectar negativamente su capacidad para comprender, participar y desenvolverse fluidamente en interacciones orales. En este sentido, un estudio realizado por Goñi (2019) explora la presencia de la ansiedad lingüística, sus efectos y las estrategias para gestionarla. Los resultados de esta tesis doctoral mostraron que la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera está directamente relacionada con el temor a los exámenes; sin embargo, se encontró que la influencia de este temor en la ansiedad lingüística era menor que el miedo a expresarse en inglés delante de todos los compañeros o a equivocarse frente a ellos. La influencia del contexto grupal emerge como una preocupación central en la investigación, ya que un ambiente percibido como competitivo o donde el temor al juicio es palpable puede exacerbar la ansiedad, inhibiendo la participación y limitando las oportunidades de práctica oral espontánea.

La investigación sobre la ansiedad lingüística (AL) en el aprendizaje de lenguas extranjeras ha demostrado consistentemente su correlación negativa con diversos

aspectos del proceso de adquisición. Horwitz y Cope (1986) enfatizan que el alto grado de ansiedad lingüística puede llevar a una menor participación en clase, evitación de situaciones comunicativas, rendimiento académico inferior, menor motivación y una percepción negativa del propio progreso. En el caso específico de las actividades conversacionales grupales, la ansiedad puede manifestarse en estudiantes que prefieren permanecer en silencio, ofrecen respuestas breves y poco elaboradas, o experimentan dificultades para comprender y responder a sus interlocutores (Krashen, 1983). Esta inhibición no solo limita su práctica oral y su exposición al input lingüístico, sino que también afecta su desarrollo comunicativo.

Por consiguiente, el fenómeno de la ansiedad lingüística afecta de alguna manera a todo aprendiz de idiomas, por lo que su ausencia facilita la dinámica del aprendizaje y las interacciones comunicativas. Los aprendices en general, pero especialmente los adultos, se sentirían desinhibidos para participar activamente en conversaciones, lo que fomentaría una mayor fluidez y confianza en su capacidad para comunicarse en inglés. En concordancia con las ideas expuestas, MacIntyre (1999), señala que la reducción de la ansiedad permite a los estudiantes centrarse en la tarea comunicativa en lugar de preocuparse por su desempeño, optimizando así el proceso de adquisición.

En un entorno libre de esta problemática, las aulas se convertirían en espacios más dinámicos y colaborativos, donde el aprendizaje sería una experiencia más placentera y efectiva, abriendo un abanico más amplio de oportunidades personales y profesionales a nivel global. Por ello, el objetivo de este ensayo es presentar reflexiones sobre la ansiedad lingüística y el desempeño oral de aprendices adultos en conversaciones grupales en inglés como lengua extranjera. Vale también resaltar, que comprender cómo los aprendices perciben y experimentan el contexto grupal es crucial para diseñar actividades conversacionales efectivas. El entorno social y dinámico de estas actividades puede actuar como un catalizador o un amortiguador de los sentimientos de ansiedad. Factores como el nivel de competencia percibido entre los participantes, la naturaleza de las tareas comunicativas

y el rol del facilitador contribuyen significativamente a la atmósfera emocional del aprendizaje.

Por su parte, Dörnyei (1994, p. 282) resalta que promover la cohesión del grupo es una estrategia efectiva para aumentar la motivación del alumnado. En tal sentido, las interacciones entre pares, la sensación de pertenencia al grupo y la percepción de las normas sociales pueden influir en los niveles de ansiedad. Asimismo, Lewin (1988) destacó la importancia de la cohesión grupal para el rendimiento del grupo. De acuerdo con el referido autor, la cohesión es la fuerza que mantiene unidos a los miembros del grupo hacia un objetivo común, y considera que la cohesión se fortalece cuando un grupo trabaja hacia un objetivo valorado por sus integrantes. También, según este autor, los grupos altamente cohesionados son más efectivos en la consecución de sus metas porque los miembros están más comprometidos y motivados para trabajar juntos.

En este orden de ideas, identificar los elementos específicos del contexto grupal que generan mayor tensión o, por el contrario, promueven un ambiente de seguridad permitirá a los educadores implementar estrategias pedagógicas más sensibles a las necesidades emocionales de los estudiantes. Fomentar la empatía, la colaboración y la valoración de la diversidad lingüística dentro del grupo podría ser clave para transformar las actividades conversacionales en espacios de aprendizaje más inclusivos y menos ansiogénicos. En consonancia con esas ideas, Brancaleone (2021), resalta que las actividades en pequeños grupos o en parejas, juegos de roles, simulaciones y entrevistas pueden ser estrategias beneficiosas desde este punto de vista porque ofrecen a los aprendices la oportunidad de conocer a los otros compañeros de clase y practicar con ellos una lengua extranjera en condiciones de menor ansiedad. Al mismo tiempo, con estas actividades, los docentes los incitan a desarrollar un sentido de pertenencia a un grupo y por consiguiente, a ser menos competitivos y cooperar con los otros compañeros.

Por su parte, la hipótesis del filtro afectivo propuesta por Krashen, señala que las emociones de los aprendices pueden convertirse en un filtro que dificulta o bloquea la entrada

adecuada para la adquisición del lenguaje (Brancaleone, 2021). Desde esta perspectiva, para que los estudiantes puedan asimilar los conocimientos que el profesorado les transmite, es fundamental que se sientan cómodos y seguros. Es evidente que el docente representa una figura fundamental que puede intervenir en este proceso de diversos modos. Según Brancaleone (ob cit.) el profesor podría proponerse como un docente facilitador del aprendizaje, es decir, un docente atento a las necesidades y a los intereses de sus alumnos apoyándolos y guiándolos en el proceso de aprendizaje de la lengua de estudio. De este modo, él logrará promover un clima positivo y menos formal, basado en la interacción y la cooperación entre docentes y alumnos y entre los mismos alumnos.

La presencia de emociones negativas como la frustración, la desmotivación, el aburrimiento, el enfado o la ansiedad actúa en detrimento del aprendizaje de cualquier tipo (incluso de una segunda lengua) dificultando o impidiendo el éxito en el proceso (Goleman, 1995). En resumen, dentro de la hipótesis del filtro afectivo se consideran diversas variables personales, como la ansiedad, la motivación, la actitud y la confianza personal, que condicionan el éxito o fracaso de los estudiantes en el aprendizaje de un segundo idioma. Un nivel alto de motivación se traduce en un mayor interés por la lengua extranjera que están aprendiendo y en una mayor disposición para participar en las actividades de la comunidad meta.

Como docentes, no debemos enfocarnos únicamente en enseñar de manera tradicional. El rol del docente no se limita a proporcionar información y controlar la disciplina, sino que debe ayudar a los estudiantes a adquirir competencias para resolver problemas, analizar, enfocarse en tareas complejas, pensar creativamente, comunicarse y trabajar en equipo. Todo docente debe buscar generar emociones positivas en sus clases y, a la vez, desarrollar al máximo el potencial académico de sus estudiantes. Vaello (2009), en su libro El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre “aulas” turbulentas, expresa que las competencias socioemocionales son un “conjunto de habilidades que permiten interactuar con los demás o con uno mismo de forma satisfactoria” (p. 19).

Por ello, el cuerpo docente debe asumir el rol de entrenador de competencias tanto para los estudiantes como para sí mismo, ya que no está exento de carencias que puede subsanar en áreas decisivas como la autoestima, resiliencia, automotivación, respeto, persistencia, autocontrol, responsabilidad, fuerza de voluntad o empatía. El profesor emocionalmente competente afronta los problemas en mejores condiciones y contribuye a crear un clima positivo que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 11).

En el contexto de la ansiedad lingüística en conversaciones grupales, otras temáticas que resultan relevantes conocer son las fuentes específicas de ansiedad ya que pueden estar profundamente influenciado por diversas dinámicas en el entorno de aprendizaje. Uno de los detonantes más prominentes es el miedo a la evaluación negativa, un aspecto central en la investigación de Horwitz, Horwitz y Cope (1986), quienes lo identifican como un componente clave de la ansiedad en el aula de lengua extranjera. Este temor a ser juzgado negativamente por errores de pronunciación, gramática o vocabulario, ya sea por el profesor o los compañeros, a menudo lleva a la inhibición del estudiante. MacIntyre y Gardner (1991) refuerzan esta idea, explicando que la ansiedad es una respuesta anticipatoria a la amenaza percibida de una evaluación desfavorable, mientras que Young (1991b) resalta cómo la necesidad de un buen rendimiento y el miedo a cometer errores actúan como disparadores paralizantes.

CONSIDERACIONES FINALES.

El estudio de la ansiedad lingüística (AL) en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (EFL), revela una compleja interacción de factores que impactan significativamente el proceso de adquisición del idioma. Lejos de ser una ansiedad generalizada, la AL es una reacción emocional específica, arraigada en el autoconcepto, las creencias y los sentimientos del aprendiz en el contexto del aula de idiomas. Esta investigación, con su enfoque fenomenológico y cualitativo, busca trascender la mera medición para adentrarse en la esencia de la experiencia vivida de los estudiantes y los instructores, ofreciendo una comprensión profunda de este fenómeno.

Se puede evidenciar cómo la ansiedad lingüística puede disminuir la motivación y la autoestima, afectar la autoeficacia y la autoconfianza, e incluso manifestarse a través de síntomas físicos. El miedo a expresarse y a equivocarse frente a los compañeros emerge como un factor más influyente que el temor a los exámenes, destacando el impacto crucial del contexto grupal. Un ambiente de aprendizaje percibido como competitivo o juicioso puede exacerbar la ansiedad, inhibiendo la participación y limitando la práctica oral espontánea, lo que a su vez afecta negativamente la fluidez y el desarrollo comunicativo.

La reducción de la ansiedad es, por tanto, fundamental. Un aula libre de esta problemática se transformaría en un espacio más dinámico, colaborativo y placentero, donde los estudiantes se sentirían desinhibidos para participar activamente, fomentando así una mayor fluidez y confianza. Esta visión se alinea con la hipótesis del filtro afectivo de Krashen, que subraya la importancia de un ambiente cómodo y seguro para la asimilación del lenguaje.

Es crucial reconocer que las estrategias de afrontamiento que los aprendices desarrollan, aunque a veces desadaptativas como la evitación, son respuestas naturales a un entorno percibido como amenazante. Aquí radica la importancia de que el entorno educativo no solo identifique estas manifestaciones de ansiedad, sino que también fomente activamente estrategias más positivas, como la búsqueda de apoyo o incluso el uso del humor, que pueden transformar la experiencia de aprendizaje en algo menos intimidante y más gratificante. El rol del docente como facilitador y "entrenador de competencias socioemocionales" se vuelve crucial. Un profesor emocionalmente competente no solo mejora el clima del aula, sino que también contribuye a liberar el potencial académico de los estudiantes, promoviendo su bienestar y éxito en el aprendizaje del inglés.

En última instancia, comprender la ansiedad lingüística desde una perspectiva fenomenológica nos invita a repensar la enseñanza del inglés como una experiencia holística que va más allá de la gramática y el vocabulario. Es una invitación a construir entornos de aprendizaje

donde los estudiantes se sientan seguros para explorar, equivocarse y, finalmente, comunicarse con confianza en una lengua extranjera. ¿Cómo podemos, como educadores, cultivar de manera más efectiva estas aulas donde la seguridad emocional es tan valorada como la competencia lingüística?

BIBLIOGRAFÍA

Aleksandrzak, M (2011). Problems and Challenges in Teaching and Learning Speaking at Advanced Level. Poznan: Adam Mickiewicz University Press.

Andrade, M.;Williams, K. (2009).Foreign language anxiety in Japanese EFL university classes: physical, emotional, expressive,and verbal reactions. Sophia Junior College Faculty Journal, 29,1-24.Disponible en: https://www.jrc.sophia.ac.jp/pdf/research/bulletin/ver2901.pdf

Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. System, 37(4),664-675. doi: 10.1016/j.system.2009.09.010

Bernal, C. (2006). Metodología de la Investigación. México, D.F., Pearson educación.

Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. Qualitative Research in Psychology, 3, 77-101. http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brancaleone, S. (2021). Didáctica a Distancia y ansiedad lingüística: un estudio de caso sobre las estratégias y los instrumentos utilizados para reducir la ansiedad lingüística durante la emergencia COVID-19.

Creswell, J. 1998. Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions. California, Sage.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. The Modern Language Journal, 78(3),273-284.doi.org/10.2307/330107

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Nueva York: Aldine.

Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Editorial Kairós..

Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). Teaching speaking: A holistic approach. Cambridge University Press.

Goñi, E. (2019). La ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en los grados universitarios de magisterio. Estrategias para lograr aulas emocionalmente seguras. Estudio de caso en un contexto universitario español (Doctoral dissertation, Doctoral Thesis, University of Zaragoza).

Horwitz, E. K., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125-132.

Krashen, S. D. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon Press.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). Focus groups: A practical guide for applied research (5th ed.). SAGE Publications

Lewin, K. (1988). La teoría del campo en la ciencia social. (M. Laffite y J. Juncal, trad.). Paidos. https://archive.org/details/lateoriadelcampoenlacienciasocialkurtlewin/page/n31/mode/1up [Links]

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. Foreign Language Annals, 32(1), 24-31.

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Amabile, T. M. (2001). Willingness to communicate, second language linguistic self-confidence, and language learning orientations: An L2 motivational self system perspective. The Modern Language Journal, 85(3), 369-393.

Mejía J. 2002. Perspectiva de la Investigación Social de Segundo Orden. Cinta moebio 14: 200-225

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods (4th ed.). SAGE Publications.

Richard, Jack C. (2008). From Theory to Practice: Teaching Listening and Speaking. New York: Cambridge University Press.

Rodriques, M. V. (2000). Perspective of communication and communicative competency. Concept Publishing Company

Robledo, J. (2009). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador. Nure Investigación, (42), 1-4. Recuperado de http://www.participamostransformamos.org/materiales/?b5-file=1431&b5-folder=1421 [Links]

Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. The Modern Language Journal, 83(2), 202-218.

Sánchez A. C.;Sánchez A. (2017). From Therapy to Instruction: The Effect of Systemic Strategieson the Oral Performance of Foreign Language Learners. How, 24(2),160-178. doi: 10.19183/how.24.2.393

Seidman, I. (2013). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences (4th ed.). Teachers College Press

Strauss, A. y Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative Research. Newbury Park, California, Sage.

Tsiplakides, I.;Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical

recommendations. International Education Studies, 2(4),39-44.doi: 10.5539/ies.v2n4p39

Tsui, A. B. M., & Law, H. Y. (2007). Learning and teaching in the language classroom: Task-based language teaching. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), International handbook of English language teaching (Vol. 2, pp. 329-343). Springer.

Vaello, J. (2009). El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre “aulas” turbulentas. Barcelona: Editorial Graó.

Young, D. J. (1991a). Creating a low-anxiety classroom: What does the research suggest? The Modern Language Journal, *75*(4), 426-439.

Young, D. J. (1991b). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking in foreign language classes. The Modern Language Journal, *75*(4), 539-550.

INTEGRACIÓN DEL INGLÉS COMO EJE TRANSVERSAL EN PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS Y SU POSIBLE APLICABILIDAD INVESTIGATIVA DESDE UNA MIRADA CUALITATIVA-INTERPRETATIVA

Autor: Molero, Joel

RESUMEN

La integración del inglés como eje transversal en la educación superior responde a la necesidad de preparar a los estudiantes para un mundo globalizado y competitivo, donde el dominio de este idioma facilita el acceso a información actualizada, la participación en redes académicas internacionales y el desarrollo de competencias profesionales especializadas. En este sentido, el objetivo de este ensayo explorar la integración del inglés como eje transversal en proyectos interdisciplinarios y su posible aplicabilidad investigativa desde una mirada cualitativa-interpretativa. Por esta razón, se realizó una investigación documental basada en la lectura y selección de estudios relevantes sobre la temática, permitiendo identificar los beneficios, retos y enfoques metodológicos asociados. Como consideración final, se concluye que la integración efectiva del inglés requiere políticas institucionales claras, formación docente adecuada y recursos suficientes, ya que solo así se logrará una educación universitaria inclusiva, contextualizada y alineada con las demandas del mercado global y la sociedad del conocimiento.

Palabras clave: Integración del inglés, Eje transversal, Proyectos interdisciplinarios.

ABSTRACT

The integration of English as a cross-cutting element in higher education responds to the need to prepare students for a globalized and competitive world, where proficiency in this language facilitates access to up-to-date information, participation in international academic networks, and the development of specialized professional skills. In this regard, the objective of this essay is to explore the integration of English as a cross-curricular axis in interdisciplinary projects and its possible research applicability from a qualitative-interpretative perspective. To achieve this, a documentary research was conducted through the reading and selection of relevant studies on the topic, allowing for the identification of associated benefits, challenges, and methodological approaches. As a final consideration, it is concluded that the effective integration of English requires clear institutional policies, adequate teacher training, and sufficient resources, as only in this way can higher education become inclusive, contextualized, and aligned with the demands of the global market and the knowledge society.

Keywords: Integration, English, Cross-cutting axis, Interdisciplinary projects.

INTRODUCCIÓN

El inglés, como lengua franca global, ha adquirido un papel esencial en ámbitos académicos y profesionales, convirtiéndose en un eje transversal que atraviesa múltiples disciplinas. Su uso facilita la comunicación internacional y promueve la integración de conocimientos provenientes de diversos campos, permitiendo el acceso a fuentes especializadas, la participación en comunidades científicas globales y la colaboración interdisciplinaria. Así, el inglés se posiciona como una herramienta clave para el desarrollo integral y la innovación, favoreciendo la construcción de saberes que trascienden fronteras disciplinares y culturales.

En el contexto universitario actual, el inglés funciona como un componente fundamental que conecta distintas áreas del conocimiento y contribuye a la formación integral de los estudiantes. Las universidades no lo abordan solo como una asignatura aislada, sino que lo incorporan en programas académicos de diversas disciplinas, desde ciencias sociales hasta ingenierías y ciencias de la salud. Esta integración responde a la necesidad de preparar a los estudiantes para un mundo globalizado, donde la comunicación efectiva en inglés es crucial para acceder a información actualizada, participar en proyectos internacionales y desarrollar competencias profesionales competitivas.

A este respecto, Martin (2020) señala que las competencias profesionales son un “conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” p. (23). En este sentido, el dominio del inglés no solo amplía el acceso a recursos y redes globales, sino que también fortalece la capacidad del individuo para adaptarse a contextos laborales dinámicos y multiculturales, aspectos fundamentales para el desarrollo profesional en la actualidad. Además, el uso del inglés en la educación superior fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de análisis desde múltiples perspectivas, enriqueciendo el aprendizaje y promoviendo la interdisciplinariedad.

Actualmente, el inglés se ha consolidado como un puente que facilita la internacionalización y la interdisciplinariedad en programas

universitarios. Se integra no solo en cursos específicos, sino también mediante metodologías colaborativas que combinan la enseñanza del idioma con contenidos propios de áreas como ciencias sociales, humanidades, ingeniería y salud. Esto permite a los estudiantes desarrollar competencias comunicativas especializadas y acceder a recursos académicos globales, fortaleciendo su formación profesional y su capacidad para participar en proyectos internacionales. A este respecto, Paltridge & Starfield (2013) señala que el Inglés para Fines Específicos (ESP) es un curso que “se refiere a la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera en donde la meta de los aprendices es usar y dominar el inglés en momentos particulares” pág. (02), de ahí que, los cursos ESP pudiesen adaptar el vocabulario y desarrollar las habilidades comunicativas que vayan de acuerdo a las necesidades de cada carrera o programa, respondiendo a los contextos académicos y laborales cambiantes. Así, el inglés pudiera contribuir a una educación universitaria más inclusiva, multicultural y alineada con las demandas del mercado global y la sociedad del conocimiento.

No obstante, la efectividad de esta integración depende de diversos factores, como las políticas educativas nacionales e institucionales que promueven el aprendizaje de lenguas extranjeras y propias en el país. Por esta razón, el estado venezolano ha venido trabajando en políticas que respaldan el acceso y la democratización de la educación pluricultural, promoviendo la creación no solo programas y convenios con instituciones como el British Council sino también con el sector universitario. A este respecto, Cuervo, 2007, como se cita en Escalante y Graffe (2011) señala que “las políticas públicas constituyen un conjunto de herramientas que, usadas por el estado pueden mejorar su gestión”, pág. (33). De ahí, en este sentido, se espera que se logre en los próximos años una cohesión efectiva entre los diferentes ejes transversales e interdisciplinarios en el contexto universitario.

Dentro de este marco, la integración del inglés en proyectos educativos universitarios ha demostrado ser una estrategia valiosa para fortalecer las competencias comunicativas y académicas de los estudiantes en un contexto

globalizado. Aunque muchos estudiantes experimentan inicialmente ansiedad o inseguridad debido a un dominio limitado del idioma, con el avance en los proyectos suelen ganar confianza y motivación. Los estudios recientes indican que la inmersión en actividades prácticas como presentaciones, debates y elaboración de trabajos en inglés favorece no solo el desarrollo lingüístico, sino también habilidades críticas y colaborativas. A este respecto, Reyero, (2014) indica que “dentro de la inmersión, los estudiantes deben de participar enérgicamente en el desarrollo de todas sus capacidades para llegar a ser capaces de comunicarse de manera competente utilizando la lengua objetivo” pág. (13). Por esto, al estar expuestos de manera constante y activa al idioma en contextos reales, los estudiantes mejoran su comprensión cultural y su autonomía para interactuar en entornos diversos, lo que en conjunto contribuye a una formación integral y prepara a los alumnos para enfrentar retos académicos y profesionales.

En este marco, el presente ensayo busca explorar la integración del inglés como eje transversal en proyectos interdisciplinarios y su posible aplicabilidad investigativa desde una mirada cualitativa-interpretativa. Para ello se realizó una revisión de diversas investigaciones para conocer estudios que consideren los aspectos asociados a esta temática, y así posteriormente plantear como pudiese ser abordado de una perspectiva cualitativa e interpretativa de la investigación.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Dentro de este marco, la integración del inglés como eje transversal en la educación superior es una estrategia clave para preparar a los estudiantes ante los desafíos de un mundo globalizado y multicultural. Esta integración supera la enseñanza aislada del idioma, vinculándose con contenidos y competencias de diversas disciplinas para promover un aprendizaje interdisciplinario y contextualizado. Así, las universidades facilitan el acceso a información actualizada, la participación en comunidades académicas internacionales y el desarrollo de habilidades comunicativas especializadas, fortaleciendo la formación integral y la competitividad profesional.

En este marco, la formación basada en competencias, según Alvaires y Castellano (2013), se fundamenta en el aprendizaje significativo y la integración de teoría y práctica, orientándose a la formación integral y la continuidad entre educación, trabajo y convivencia. Este enfoque educativo se centra en desarrollar habilidades prácticas aplicables en contextos reales, donde el estudiante no solo adquiere conocimientos teóricos, sino que también aprende a aplicarlos efectivamente en situaciones concretas.

Por otra parte, la integración del inglés como eje transversal en la educación superior responde a la imperiosa necesidad de formar profesionales capaces de desenvolverse en un entorno globalizado, donde el dominio del idioma facilita el acceso a conocimiento actualizado y la participación en redes académicas internacionales. A este respecto, Bravo 2006, como se cita en Alvarado et al (2021) establecen que el eje transversal debe “poseer tanto dimensiones cognitivas como afectivas, en donde se relacionen conocimientos y experiencias adquiridas de las emociones, sentimientos, valores, acciones y actitudes del individuo en su proceso de desarrollo” pág. (671), lo que conlleva a una formación integral que no solo abarca el aprendizaje de contenidos, sino también el desarrollo de competencias socioemocionales necesarias para enfrentar los retos profesionales y personales en contextos multiculturales y dinámicos.

Por tanto, este proceso transversal está impulsado por factores como la demanda creciente de competencias comunicativas especializadas, la orientación hacia modelos educativos basados en competencias y la búsqueda de mayor competitividad institucional. Como consecuencia, los estudiantes no solo adquieren habilidades lingüísticas, sino que desarrollan capacidades interdisciplinarias que fortalecen su pensamiento crítico y su adaptabilidad profesional. No obstante, esta integración exige una revisión curricular profunda, capacitación docente continua y equidad en el acceso a recursos, para evitar brechas que limiten su impacto y asegurar una formación integral y contextualizada.

Del mismo modo, la integración del inglés en proyectos

interdisciplinarios dentro de la educación superior constituye una práctica esencial para enriquecer el proceso formativo de los estudiantes y responder a las demandas de un entorno globalizado. Al incorporar el inglés como herramienta comunicativa en diversas áreas del conocimiento, se promueve un aprendizaje integral que combina habilidades lingüísticas con competencias específicas de cada disciplina. Esta aproximación facilita el acceso a información científica y tecnológica actualizada, así como la participación activa en redes académicas y profesionales internacionales. Esto según Sirlopú et al (2023), permite a las personas "conocer nuevas culturas, acceder a mejores puestos laborales, postular a becas de estudio en el extranjero, trabajar en multinacionales o simplemente para hacer turismo, convirtiéndose en una necesidad imperante de nuestra sociedad mundial". (pág. 02) Por ello, la educación bilingüe adquiere un papel estratégico dentro de las políticas educativas, promoviendo no solo la adquisición de competencias lingüísticas, sino también el fortalecimiento de habilidades interculturales y cognitivas que favorecen la integración y la movilidad internacional.

De esta manera, la integración del inglés en proyectos interdisciplinarios no solo mejora las destrezas comunicativas, sino que también prepara a los futuros profesionales para desempeñarse eficazmente en un mundo laboral cada vez más competitivo. De acuerdo con Sanderson et al. (2023), "el idioma inglés se convierte en otra herramienta que complementa las competencias profesionales del estudiante. Su dominio ayuda en aspectos laborales, ya que la mayor parte de la literatura científica está escrita en inglés, es el lenguaje de los medios de comunicación, internet y los negocios, y una lengua que permite interactuar en el extranjero, principalmente en países desarrollados, lo que facilita el realizar estudios en el extranjero". (Pág. 04) Por tanto, integrar el inglés en proyectos interdisciplinarios fomenta no solo el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino también la capacidad para acceder a información actualizada, colaborar en redes académicas internacionales y adaptarse a contextos profesionales diversos.

De ahí que, la integración del inglés como eje transversal en proyectos interdisciplinarios requiere un diseño curricular flexible, formación docente especializada y recursos adecuados para garantizar que el aprendizaje sea significativo y contextualizado, evitando brechas que puedan limitar el acceso equitativo a estas oportunidades formativas. En definitiva, incorporar el inglés en proyectos interdisciplinarios contribuye a formar profesionales integrales, preparados para enfrentar los retos de un mundo laboral cada vez más competitivo e interconectado y en constante cambio.

Cabe mencionar que la enseñanza del inglés, especialmente mediante la adaptación de cursos ESP en proyectos de educación superior, es fundamental para formar integralmente a los estudiantes, atendiendo a las necesidades lingüísticas específicas de cada disciplina. Estos cursos incorporan habilidades comunicativas, vocabulario técnico y situaciones prácticas que preparan a los estudiantes para desenvolverse eficazmente en contextos académicos y laborales internacionales. Según Chávez et al. (2017), las instituciones de educación superior deben asegurar un número mínimo de horas y la calidad en la enseñanza para que los graduados puedan comprender textos complejos y comunicarse con fluidez en inglés dentro de su área de conocimiento. Por lo tanto, es imprescindible que los proyectos educativos integren estos cursos adaptados como parte esencial del currículo, garantizando así que los estudiantes no solo adquieran competencias lingüísticas, sino también las herramientas necesarias para su inserción exitosa en el mercado laboral globalizado y para la colaboración intercultural en sus futuras profesiones.

De igual forma, el rol del docente y del estudiante en la integración del inglés en proyectos interdisciplinarios dentro de la educación superior trasciende la mera transmisión y adquisición de conocimientos lingüísticos, configurándose como un proceso complejo de construcción conjunta del aprendizaje. Por tanto, el docente no solo debe poseer un dominio avanzado del idioma, sino también una comprensión profunda de las dinámicas interdisciplinarias y de los contextos específicos en los que se aplicará el inglés. Esto según Uribe

2012, como se cita en Alvarado (2021) permite “la libertad pedagógica del profesor en la búsqueda de dar solución a las debilidades de la educación y de sus estudiantes” de ahí que, la labor docente se oriente hacia la creación de espacios colaborativos y flexibles, donde la integración de saberes y metodologías fomente el desarrollo de competencias transversales y la resolución de problemas reales.

De ahí que, la implementación de esta lengua como eje transversal del currículo universitario lo cual permitirá fortalecer los conocimientos empíricos que el estudiante obtiene de manera espontánea en el entorno social en el que vive, y a su vez lo dotará de una importante funcionalidad psicosocial que le permitirá tomar conciencia de los distintos fenómenos que existen a su alrededor al mismo tiempo que fortalece las competencias adquiridas a lo largo de su formación profesional.

De la misma manera, el estudiante debe adoptar una postura proactiva y reflexiva, reconociendo el inglés no solo como una competencia lingüística, sino como una herramienta esencial para el diálogo interdisciplinario, la construcción de conocimiento y la participación activa en escenarios académicos y profesionales globalizados. Esta sinergia entre docente y estudiante, basada en la colaboración, el respeto por la diversidad disciplinar y el compromiso con objetivos comunes, es clave para que la integración del inglés en proyectos interdisciplinarios contribuya efectivamente a la formación integral y al desarrollo de competencias transversales imprescindibles en el mundo contemporáneo.

Al respecto, Vela, citado por Vizcarra el al, (2017) señala que “es necesario comprender la fortaleza y la oportunidad que implica la cooperación solidaria entre las instituciones de educación superior, entre sus cátedras, departamentos, profesores, investigadores y estudiantes” (pág. 12) enfatizando que solo a través de esta colaboración integral se pueden superar los desafíos que plantea la enseñanza del inglés en contextos interdisciplinarios, potenciando así el impacto formativo y la relevancia social de los proyectos educativos.

No obstante, la integración efectiva del inglés en proyectos interdisciplinarios requiere un enfoque estratégico que combine la enseñanza

del idioma con el desarrollo de competencias específicas de diversas áreas del conocimiento, promoviendo así un aprendizaje significativo y contextualizado. Para ello, es esencial diseñar actividades que no solo utilicen el inglés como medio de comunicación, sino que también lo incorporen como una herramienta para la investigación, el análisis crítico y la resolución de problemas en contextos reales y relevantes para los estudiantes. Por lo cual, estrategias como la colaboración docente interdisciplinaria permiten articular objetivos curriculares y lingüísticos, garantizando que el aprendizaje del inglés se enriquezca con contenidos auténticos y desafiantes.

Por tanto, el uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y cooperativo, junto con recursos tecnológicos en inglés, permite a los estudiantes desarrollar habilidades comunicativas integradas y acceder a información global, fortaleciendo su competencia lingüística, crítica y creativa. Estas estrategias crean un entorno educativo dinámico donde el inglés es una herramienta para el aprendizaje integral y la preparación ante retos académicos y profesionales. Además, el trabajo colaborativo, según Del Valle y Castro (2022), “fomenta un aprendizaje más significativo al promover la retroalimentación, la reflexión crítica, la tolerancia y el desarrollo de competencias sociales y cognitivas esenciales para alcanzar objetivos comunes” (pág. 04), esto es importante porque les ayuda a construir un aprendizaje más significativo y profundo, al fomentar la reflexión crítica, la identificación de valores y la tolerancia hacia las opiniones de los demás, además de potenciar el desarrollo de competencias sociales y cognitivas necesarias para alcanzar metas que no podrían lograrse individualmente.

Dentro de este orden de ideas, el trabajo de tipo documental realizado por Vega, Castro Y Arias (2022), titulado “Interdisciplinariedad, investigación-acción y trabajo colaborativo en el aprendizaje del inglés técnico.” aporta información valiosa para esta investigación ya que permite contextualizar la cohesión entre el uso del idioma inglés y su aplicabilidad en programas académicos universitarios como eje transversal, de ahí que, este estudio describe en un marco teórico aspectos característicos sobre la interacción

social, interactividad y los actores que intervienen en el proceso educativo. Por otra parte, los autores concluyen que los Proyectos Interdisciplinarios, Integradores e Interactivos (PIII) favorecen estos procesos, asimismo, señalan que las universidades deben crear los mecanismos y estrategias necesarias para responder a la formación de ciudadanos(as) republicanos(as) que superen los nuevos y cambiantes desafíos que la sociedad plantea.

Cabe mencionar también que el trabajo investigativo de Peña (2019) titulado Enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de competencias lingüísticas representa un aporte significativo para esta investigación, ya que describe desde un punto de vista lingüístico y pedagógico las experiencias de un grupo de estudiantes y profesores en un nivel de inglés universitario. Aportando definiciones claves para entender el estado del arte sobre el tema de estudio. El resultado más significativo de este trabajo fue identificar que existe una relación directa entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de competencias lingüísticas, y que en este caso estudiado se demuestra el desarrollo de competencias de manera satisfactoria en los estudiantes, entre los aportes más relevantes se obtienen el proceso de enseñanza aprendizaje, el uso del inglés como lengua extranjera y el desarrollo de competencias lingüísticas para este nivel de educación superior.

Ahora bien, la investigación cualitativa es un enfoque metodológico centrado en comprender fenómenos sociales, culturales y humanos desde una perspectiva holística y profunda, privilegiando la interpretación de significados, experiencias y contextos. Su flexibilidad y enfoque inductivo permiten adaptarse a escenarios complejos y dinámicos, facilitando la generación de teorías y la comprensión de procesos sociales desde la voz de los participantes. A este respecto, Gialdino (2009) considera que la investigación cualitativa “abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos – estudios de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevistas, textos observacionales y visuales que describen los momentos habituales y problemáticos y los significativos en la vida de los individuos” (pág. 26) esto quiere decir

que este enfoque se centra en comprender la realidad desde la perspectiva de los propios sujetos, explorando sus significados, experiencias y contextos de manera profunda y detallada.

Dentro de este marco, se considera que pudiese llevarse a cabo una investigación con enfoque cualitativo y paradigma interpretativo, lo cual permitiría captar la esencia y el significado de las percepciones, emociones y significados atribuidos al uso del inglés en contextos educativos interdisciplinarios. Para la recolección de datos se pudiesen emplear técnicas como entrevistas semiestructuradas, que facilitaron la exploración profunda de las vivencias y opiniones de los participantes, y grupos focales, que promuevan a interacción y el intercambio de perspectivas entre los estudiantes y docentes.

Además, se podrían aplicar observaciones participantes en las actividades académicas donde se integra el inglés, con el fin de registrar comportamientos, actitudes y dinámicas en el proceso de aprendizaje. Los instrumentos a ser empleados pueden incluir guías de entrevista diseñadas para indagar aspectos específicos sobre las estrategias, dificultades y beneficios percibidos, así como formatos para la sistematización de las observaciones. Este conjunto metodológico permitiría obtener una comprensión rica y detallada de los factores que influyen en la integración del inglés, contribuyendo a una interpretación profunda de las experiencias en el contexto universitario.

Un ejemplo de esta posible investigación pudiese ser aplicado en el Programa de Formación Nacional (PNF) de Fisioterapia de la UNEFM, en la cual la integración del inglés en proyectos interdisciplinarios emerja como una estrategia pedagógica efectiva para desarrollar habilidades comunicativas esenciales en contextos académicos y profesionales. Se puede mencionar que este enfoque no solo impulsaría la autonomía y la confianza de los estudiantes, sino que también fortalece la cooperación interinstitucional y el trabajo en equipo, habilidades cruciales para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado. En consecuencia, la inmersión en proyectos interdisciplinarios en inglés consolida una formación integral, preparando a los futuros profesionales para un entorno competitivo y

promoviendo una educación de calidad con un fuerte sentido social.

CONSIDERACIONES FINALES

Para maximizar la integración del inglés como eje transversal, se requeriría de una planificación curricular estratégica que adapte el contenido a las necesidades de los estudiantes, así como un desarrollo profesional continuo del personal docente, que les permita implementar estrategias pedagógicas innovadoras. Además, es fundamental garantizar el acceso equitativo a recursos didácticos y tecnológicos de calidad, fomentando un ambiente de aprendizaje enriquecedor y efectivo. En resumen, la integración del inglés como eje transversal en proyectos interdisciplinarios pudiese resultar una estrategia efectiva para fortalecer la competencia comunicativa y promover una formación integral que responda a los desafíos sociales y académicos actuales. Esta práctica consolida una educación de calidad y con sentido social, preparando a los futuros profesionales para un mundo globalizado y competitivo.

Por tanto, la aplicabilidad desde una investigación cualitativa-interpretativa de esta temática relevante en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) permitiría ir más allá de una comprensión profunda de cómo la inmersión en proyectos interdisciplinarios en inglés pudiese impactar y mejorar el desarrollo de competencias comunicativas reales, la autonomía, la confianza y las habilidades colaborativas en los participantes ya que permitirá describir la funcionalidad no solo de las estrategias pedagógicas más efectivas, sino también las barreras y los factores que pudieran impulsar o limitar una integración exitosa del ILE en proyectos interdisciplinarios. Por otra parte, la aplicabilidad de esta investigación también pudiera generar un conocimiento contextualizado que permitirá actualizar e informar sobre la toma de decisiones curriculares, la capacitación docente y la asignación de recursos. De esta manera, se podría asegurar que la integración del inglés responda verdaderamente a las necesidades de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Alvaires Y Castellano. (2013), La Transversalidad del Inglés en la Formación Integral de Educación Superior. Extraído de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4451093

Alvarado P. (2021). La enseñanza del idioma ingles desde la perspectiva de la transversalidad curricular universitaria. Extraído de: https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2690/5646

Chávez et al. (2017), La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. Extraído de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6234740.pdf

Escalante A y Graffe G. (2011), Políticas Públicas de Educación Universitaria para el desarrollo integral de Venezuela: hacia una aproximación conceptual. Extraído de: 9_art_5._ana_beatriz_y_graffed.pdf

Gialdino V. (2009) Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa, S.A Barcelona España.

Martin P. (2020) Sistema Nacional de Calificaciones y Formación Profesional. Extraido de: 5133553e-66c6-4e93-8a40-9120626657a0

Mora O. (2016) Universidad, La interdisciplinariedad del inglés en el currículo universitario y su importancia en la formación de profesionales competentes. Extraído de: https://www.researchgate.net/publication/321251470_LA_INTERDISCIPLINARIEDAD_DEL_INGLES_EN_EL_CURRICULO_UNIVERSITARIO_Y_SU_IMPORTANCIA_EN_LA_FORMACION_DE_PROFESIONALES_COMPETENTES

Paltridge B & Starfield S. (2013) The handbook of English for Specific Purposes. Extraido de: https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG516/Downloads/The_Handbook_of_English_for_Specific_Pur.pdf

Peña V. (2019) Enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de competencias lingüísticas. Extraído de: T2833-MIE-Peña-Enseñanza.pdf

Reyero A (2014). La inmersión lingüística: Una Nueva Forma de aprendizaje. Extraído de: https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7783/TFG-G889.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sanderson et al. (2023) Innovación educativa en educación superior: texto y multimedia para la enseñanza del inglés con pertinencia local y profesional. Extraído de: https://www.academia.edu/download/109206368/11_Riquelme_y_otros_289.pdf

Sirlopú E. Et al (2023) Calidad de la competencia comunicativa del inglés en educación superior: revisión teórica. Extraido de: https://www.redalyc.org/journal/4436/443676246006/html/

Vega, Castro Y Arias. (2022) Proyectos interdisciplinarios, integradores e interactivos: conceptualización para la formación del ingeniero. Universidad del Zulia, Extraído de: https://doi.org/10.5281/zenodo.8031133

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO HERRAMIENTA PARA TRANSFORMAR LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Autoras: Álvarez, Jennyfer y Musett, Amelia

RESUMEN

El presente ensayo tuvo como objetivo analizar cómo la investigación-acción puede emplearse para mejorar y transformar las prácticas docentes en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, promoviendo la calidad educativa y el aprendizaje significativo en los estudiantes. La realización de este ensayo fue llevado a cabo a través de la revisión de documentos relacionados con la investigación – acción en la enseñanza del idioma inglés. Las conclusiones derivadas del ensayo permiten afirmar que la investigación-acción se posiciona como una herramienta estratégica y transformadora en la enseñanza del inglés, permitiendo a los docentes reflexionar sobre sus prácticas, identificar áreas de mejora y diseñar soluciones adaptadas a las necesidades de sus estudiantes.

Palabras Clave: Investigación-acción, Enseñanza, Inglés como Lengua Extranjera

ABSTRACT

The purpose of this essay was to analyze how action-research can be used to improve and transform teaching practices in the instruction of English as a foreign language, promoting educational quality and meaningful learning among students. This essay was carried out through the review of documents related to action research in the teaching of the English language. The findings of the study affirm that action-research is positioned as a strategic and transformative tool in English teaching, enabling teachers to reflect on their practices, identify areas for improvement, and design solutions tailored to their students' needs.

Keywords: Action-Research, Teaching, English as a Foreign Language

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, la lengua inglesa ha estado en expansión en concomitancia con la globalización. El inglés es un idioma que hoy se está aprendiendo cada vez más en el mundo y se considera un requisito previo para un empleo o fundamental para el crecimiento profesional. De la misma manera, Biava y Segura (2010) sostienen que, en el ámbito laboral, el conocimiento de un idioma extranjero, en particular el inglés, ha cambiado drásticamente el enfoque observable en años anteriores, de marcada accesibilidad, para transformarse en un imperativo categórico. Esto pone de manifiesto la celeridad que se debe tener para el desarrollo de metodologías didácticas adecuadas para la enseñanza de la lengua inglesa con el fin de garantizar a un número cada vez mayor de ciudadanos las oportunidades que este idioma ofrece en el actual contexto de globalización.

La globalización ha impactado al mundo de constelaciones distintas al inglés, convirtiéndolo en una lengua universal de los negocios y ampliando su tributación a diversos sectores. Chango (2009), argumenta que el idioma inglés tiene un impacto significativo en las áreas académica y social, ya que su dominio facilita la interacción y éxito en las rendijas del mercado global.

No obstante, en relación a la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, la misma tiene retos desafíos que los docentes de este idioma en ocasiones deben afrontar, entre los que se pueden mencionar la ausencia de métodos pedagógicos personalizados según Piaget (1970) El constructivismo sostiene que el aprendizaje es un proceso activo donde los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno y la integración de nuevas experiencias con sus conocimientos previos. Pero las necesidades de los estudiantes y la limitada introspección por parte de los docentes en sus prácticas educativas hacen que el aprendizaje sea todo un reto.

Frente a estos desafíos, la investigación-acción emerge como un instrumento de cambio, que posibilita a los docentes identificar áreas de mejora y elaborar soluciones concretas al respecto. En este sentido, se podrían detectar los problemas presentes en el aula a través de

métodos como la observación sistemática y la realización de entrevistas. La observación según Savin & Major (2013) nos expresan que “es particularmente útil para comprender cómo o por qué ocurre algo dentro de un entorno natural, y puede ser un enfoque de recopilación de datos efectivo”. Así que facilita la identificación de dinámicas auténticas y problemas dentro del contexto educativo.

Mientras que las entrevistas, según Martínez (1998) es muy ventajosa principalmente en los estudios descriptivos y en las fases de exploración, así como para diseñar instrumentos de recolección de datos. Con frecuencia la entrevista se complementa con otras técnicas de acuerdo a la naturaleza específica de la investigación y proporcionan un entendimiento detallado y personal de las percepciones de los estudiantes y los profesores.

En este orden de ideas, la investigación-acción puede presentarse como un instrumento útil para la evolución de la educación en general, e incluso mucho más específico, en la enseñanza del inglés. Según Suarez (2002) la Investigación acción es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada. Este enfoque educativo permite revisar o tomar acciones e integrar la reflexión crítica mediante la toma de acción, de acuerdo con Nuñez (2017) “Los docentes tienen el reto de innovar constantemente a fin de promover el desarrollo del aprendizaje con herramientas que favorezcan la formación integral del estudiante”. De modo que el docente analice su propia práctica, problemáticas y el aprendizaje de sus estudiantes con el objetivo de solucionar estos problemas.

Como señalan Peralta-Castro y Mayoral-Valdivia (2022), la investigación-acción se convierte en una herramienta poderosa para que los docentes reflexionen críticamente sobre su práctica diaria, identifiquen problemas reales dentro del aula de clase y transformen sus métodos pedagógicos. Supongamos un entorno sin la problemática actual de falta de motivación y escasa participación de los estudiantes. Lo interesante es que, en realidad, un salón de clases suele

comportarse de esta manera. Sin embargo, estas suposiciones resultan sumamente educativas, pues permiten reflexionar sobre estrategias para mejorar el aprendizaje. Aunque es preciso recordar que cada una de las problemáticas en torno a la enseñanza, constituyen uno de los retos más básicos que cambian el concepto hacerse un docente profesional. Por tal motivo surge el objetivo del presente ensayo orientado a analizar cómo la investigación-acción puede emplearse para mejorar y transformar las prácticas docentes en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Al analizar los reportes de estudios acerca de la práctica docente, se pueden observar numerosas variaciones relacionadas con diversas variables, las cuales afectan significativamente la manera en que los profesores desempeñan su labor en el aula: la experiencia temporal del docente, la materia que imparte y su saber pedagógico. A continuación, se proporciona un análisis más exhaustivo de estas discrepancias:

En primer lugar, al observar la aplicación de la enseñanza en las aulas de la universidad, con docentes que cuentan con distinto número de años de experiencia académica con estudiantes que tienen diferentes niveles de aprendizaje. Se ha descubierto una gran variabilidad en la experiencia debido a que, de acuerdo con Kuggel, mencionado por (Marentic-Pozarnik,1998), la capacidad de enseñar se desarrolla en fases. Según este autor, en la primera fase de su práctica, el docente se enfoca más en su situación personal como docente frente a los estudiantes; en la segunda fase, el docente se concentra más en los temas del curso, procurando abordar todos los temas del curso; en la tercera fase, el docente ya se enfoca en el contenido del curso.

En segundo lugar, distintos estudios han identificado variaciones en los integrantes de la facultad en distintos ámbitos académicos relacionados con la enseñanza y la investigación (Whitley, 1984; Smeby, 1996). Clark, citado por (Smeby, 1996), incluso ha sostenido que casi se podría afirmar que existe una definición epistemológica del trabajo, por lo que se podrían anticipar variaciones, dado que alguna forma de enseñanza puede ser más significativa

en ciertos campos que otras y la necesidad de un método pedagógico específico, como la clase expositiva o el seminario, puede variar entre los mismos campos; no obstante, no todos los estudios relacionados con el tema han demostrado diferencias notables en la práctica educativa al impartir diferentes disciplinas.

En este sentido, es fundamental resaltar que Smeby (1996) clasificó los campos de estudio en cinco categorías: Humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales, medicina y tecnología. Distinguieron cuatro tipos de enseñanza: magisterial, seminario, laboratorio/ ejercicios/viajes de campo y supervisión.

Por último, es crucial admitir que los docentes, además del contenido disciplinario y de su experiencia en la enseñanza, poseen otro saber al que (Shulman, 1989) denomina conocimiento pedagógico. (Grossman, 1990) clasifica la explicación del saber de contenido pedagógico en cuatro categorías: a) concepción integral de la enseñanza de un tema específico; b) conocimiento de estrategias y representaciones pedagógicas; c) conocimiento de las interpretaciones, el razonamiento y el aprendizaje de los alumnos de un tema específico; y d) conocimiento del currículum y los recursos curriculares. Según este autor, la percepción global de la enseñanza de una materia que posee un docente se basa en su conocimiento y convicciones acerca de la esencia de la materia y de lo que considera relevante que los alumnos adquieran.

En este sentido, se plantea cómo la investigación-acción puede enriquecer la enseñanza del inglés en un contexto global donde el dominio de la lengua es crucial para el desarrollo personal y profesional. Los problemas se configuran en torno a cómo abordar retos como la falta de interés y baja participación del alumnado, así como el impacto de las experiencias y el conocimiento pedagógico de los docentes sobre sus prácticas de trabajo diario. A su vez, se reflexiona sobre la perdurabilidad y la flexibilidad de las soluciones pedagógicas elaboradas, buscando, no solo respuestas rápidas, sino también formas que sean fácilmente implementadas en diferentes contextos educativos.

Por su parte, el estado del arte en la investigación-acción sobre la

enseñanza del inglés revela su valoración como un recurso analítico en la mejora y reflexión sobre la práctica docente. Esta técnica permite a los docentes llevar a cabo una autoevaluación, identificar sus áreas de deficiencia, así como desarrollar diagnósticos que responden a las exigencias de sus estudiantes. Según estudios recientes, la investigación-acción favorece el aprendizaje interactivo, contextualizado, y promueve el desarrollo de nuevas estrategias en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los fundamentos teóricos actuales en torno a la investigación-acción en la enseñanza del inglés se enfocan en perspectivas como el constructivismo social y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). De acuerdo con (Martínez, 2021), el constructivismo social fomenta un aprendizaje participativo y cooperativo, en el que los alumnos edifican su conocimiento mediante la interacción y la reflexión. Esta perspectiva es fundamental para adaptar la enseñanza del idioma inglés a las demandas de un mundo cada vez más globalizado, facilitando -a su vez- que los alumnos adquieran habilidades lingüísticas pertinentes para su entorno; desarrollando las habilidades comunicativas necesarias.

En este mismo orden de ideas, la investigación cualitativa es de gran utilidad al momento de examinar los desafíos en la instrucción del inglés, dado que facilita el análisis detallado de las vivencias, percepciones y contextos de los alumnos y profesores. Este método se enfoca en entender cómo los individuos perciben sus contextos educativos y cómo estos impactan en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, como lo es el inglés. Además, facilita el análisis de factores como la motivación de los alumnos, las tácticas pedagógicas creadas y utilizadas por los profesores y las dinámicas implementadas en el salón de clases. De acuerdo con Creswell y Guetterman (2019), este enfoque es crucial para examinar fenómenos complejos, como los retos en la instrucción del inglés, dado que facilita la recolección de información exhaustiva y minuciosa mediante entrevistas, observaciones y análisis de documentos.

Desde un punto de vista teórico, según Pring (2000) la investigación-acción se basa en métodos de enseñanza que se enfocan en la

reflexión crítica y en mejorar continuamente en el aula. Este enfoque empodera a los maestros y se conecta con teorías educativas que fomentan la interacción y la adaptación de métodos según lo que necesiten los estudiantes. En este sentido, se puede afirmar que, en la enseñanza del inglés, estas ideas son clave para enfrentar los retos de la educación en un mundo global.

Desde un punto de vista metodológico, según Elliott (1993) la investigación-acción sigue un proceso cíclico. Esto permite elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente. Esta forma de trabajar es especialmente útil en la enseñanza del inglés, ya que, ayuda a integrar estrategias nuevas, como el aprendizaje por proyectos y el uso de tecnologías digitales, adaptándose a las características y diferentes contextos de los grupos de estudiantes.

Por último, desde el lado social, en comunidades con múltiples idiomas y culturas, enseñar inglés es fundamental para acceder a oportunidades educativas y laborales. Al transformar las prácticas docentes a través de la investigación-acción, se apoya la equidad en la educación, se desarrollan habilidades a nivel global y se crean comunidades más inclusivas y competitivas a nivel internacional. En este sentido, esta recopilación será de gran utilidad desde este punto de vista; dando solución a la problemática relacionada con la investigación acción en la enseñanza del idioma Inglés.

Con respecto a la utilidad metodológica Hernández y Padrón (1997) expresan que, en la investigación cualitativa, la obtención del conocimiento viene dado por un estilo de pensamiento vivencia lista y se abre paso para la comprensión profunda de los fenómenos sociales a través de la intuición y la conciencia del yo interno, es decir, la conexión entre la conciencia, sentimientos y el ser. Por su parte, del Prado García (2019), señala que la implementación de la metodología Investigación-Acción permite comprobar cómo cada grupo de alumnos actúa de distinta manera ante una misma actividad de aula, Por lo que se hace necesario potenciar la figura del profesor-investigador, que busca implementar una nueva metodología o que intenta solucionar los problemas que le surgen en su labor diaria, contando con la certeza

de que las mismas actividades no tienen por qué ser recibidas de igual manera por los distintos grupos a los que les imparte clase.

Por su parte, Peralta (2022) destaca que la investigación-acción representa una metodología efectiva para identificar y abordar problemas dentro del aula de clases, fomentando tanto la reflexión crítica como la mejora continua en las prácticas docentes. En tal sentido, dicho autor subraya la necesidad de que los futuros docentes, en especial los de lenguas, adopten una actitud investigativa reflexiva que permita innovar y ajustar su enseñanza a las necesidades específicas de los estudiantes.

En concordancia con lo anterior, vale destacar que dentro de la didáctica de lenguas extranjeras es constante la búsqueda de métodos de investigación que permitan abordar la complejidad de la enseñanza y del aprendizaje de idiomas. Es precisamente en este marco en el que surge la metodología llamada investigación-acción (en inglés: action-research) que se refiere a un estudio de la situación social en la que se encuentra el investigador, con la intención de mejorarla.

Cada método de investigación posee sus pros y contras, los cuales definen su popularidad, difusión y reconocimiento entre los científicos. El método investigación-acción, al igual que cualquier otro, conlleva ciertos beneficios e inconvenientes previo, durante y posterior a su implementación. A continuación, se menciona y examina una experiencia llevada a cabo por Wiater (2022) con un grupo de 16 alumnos del segundo año de filología francesa (nivel B1/ B2 de acuerdo al Marco Europeo Común de Referencia para los idiomas) del Departamento de Filología Románica de la Universidad de Wrocław (Polonia), con el propósito de describir y examinarlos. El estudio se llevó a cabo durante las clases de práctica del idioma denominadas "expresión oral".

El problema por Wiater (2022) estaba enfocado en conocer cómo potenciar la expresión verbal de los alumnos de manera más natural y dentro del entorno educativo. Gracias a las entrevistas y observaciones realizadas previamente, se ha observado que muchos aprendices se mostraban pasivos y estresados al momento de tomar la palabra, dejando la voz a los más activos que, en comparación, representan -por lo

general- un nivel más avanzado de dominio del idioma. Así pues, muchos de ellos se limitaban a la exposición oral previa a una preparación en el hogar, a la lectura de sus apuntes, a la breve intervención cuando el docente les solicitaba, a las respuestas a un "interrogatorio" tras haber leído un texto que les facilitaba la comprensión del asunto.

En las entrevistas el referido autor observó que los alumnos que los alumnos tenían conocimiento de sus límites y que sí deseaban expresarse de manera espontánea, abierta y sin ninguna preparación anterior. Para simplificarlo, se ha planteado un trabajo centrado en el entrenamiento en la creatividad impulsada por las creaciones artísticas. Se ha creído que, al brindarles este apoyo prolífico, las emociones, la imaginación, el pensamiento creativo y divergente, la variedad de soluciones, etc. fomentarán un discurso personalizado, comprometido, espontáneo y libre, que abarca la dimensión de la identidad del hablante.

El propósito de la investigación desarrollada por Wiater (2022) educativo era modificar los procesos de aprendizaje y actuación dentro del aula de clases, de tal forma que los estudiantes se convirtieran en protagonistas activos de su propia educación y no meramente componentes pasivos, recibiendo una cantidad de información. Toda la sección de la investigación empírica se llevó a cabo basándose en los principios de la metodología correspondiente, lo que facilitó valorar su eficacia, validez, calidad, valor, desafío, utilidad y adecuación al contexto específico. En realidad, cuando la investigación-acción se implementa en el ámbito educativo, puede ser un enfoque eficaz para realizar diagnósticos específicos sobre problemas concretos, solucionar y optimizar situaciones y prácticas de enseñanza.

De acuerdo con esta experiencia, el método funcionó para acelerar la comunicación, fomentar el intercambio de ideas y fomentar un entendimiento dentro del grupo. Por lo tanto, se puede afirmar que es crucial establecer en el aula un ambiente que garantice el respeto, la libertad de pensamiento, el reconocimiento y la comprensión. Al comunicar a los estudiantes que están involucrados en un estudio científico, también se observó un aumento de la curiosidad y

un incremento en el interés por las clases y su contenido. Este elemento, indudablemente, facilitó la puesta en marcha e implementación de innovaciones pedagógicas que los participantes han valorado como únicas y diferentes.

El método, al proporcionar diversos instrumentos para la recopilación de datos, facilitó la selección y adaptación de estos a nuestras necesidades y objetivos variados. A lo largo del estudio, algunos se volvieron más relevantes, mientras que otros perdieron su relevancia o relevancia para las conclusiones definitivas. Además, la recopilación de información (entrevistas, cuestionarios, pruebas psicológicas y otras) propició una cierta cercanía emocional entre el docente y el alumno, eliminando algunas barreras visibles provocadas por el ambiente institucional.

Por supuesto, uno de los mayores beneficios de la metodología son los resultados de la investigación que son -en su mayoría- palpables y fácilmente reconocibles, lo que permite a cada profesor utilizar este tipo de estudio debido a su moderada complejidad. Sin embargo, esta última dependerá de las técnicas de recolección de datos seleccionadas por el investigador y de la calidad y profundidad del análisis que realiza. En cualquier caso, se necesita mucha meticulosidad (Cohen, Manion, Morrison, 2018).

REFLEXIONES FINALES

La investigación-acción es una herramienta poderosa para transformar las prácticas docentes, especialmente en la enseñanza del inglés. Este enfoque permite a los docentes reflexionar críticamente sobre su propia práctica, identificar áreas de mejora y diseñar estrategias innovadoras para abordar los desafíos específicos que enfrentan en el aula. Además, este enfoque promueve una mentalidad de aprendizaje continuo, donde los docentes no solo enseñan, sino que también aprenden de sus experiencias y de las de sus estudiantes. Esto crea un ciclo virtuoso de mejora constante que beneficia la investigación-acción no solo transforma las prácticas docentes, sino que también empodera a los profesores como agentes de cambio en sus comunidades educativas

La investigación-acción, al ser una acción colaborativa y participativa,

posibilita la investigación desde un nuevo enfoque: con y para la comunidad, desligándose del binomio tradicional de sujeto y objeto de estudio. (Corey, 1953: 16) entiende esta metodología como "el procedimiento mediante el cual los practicantes buscan analizar sus problemas de manera científica con el objetivo de orientar, rectificar y valorar sistemáticamente sus decisiones y acciones" (Pérez Serrano y Nieto Martín, 1992: 195). En realidad, la investigación conduce a modificar la manera de comprender la práctica docente y a comportarse de forma más consciente en el ámbito laboral educativo. Como una actividad metódica, legítima y con rigurosidad metodológica, ayuda al docente a desarrollar las habilidades investigativas requeridas en su realización. "Busca individuos que sean críticos de sus actos, a la vez que quieran aprender de ella".

Una nueva perspectiva con relación al tema podría centrarse en cómo la investigación-acción puede no solo cambiar la práctica educativa, sino también potenciar al docente en su crecimiento como persona y como profesional. Este enfoque no se restringe a solucionar problemas que subyacen solamente dentro del aula de clases, sino que también promueve una mentalidad de aprendizaje constante, en la que el docente se convierte en un catalizador de transformación dentro del sistema educativo y el arte de enseñar. En el ámbito de la instrucción del inglés, esto podría implicar indagar en métodos innovadores como la implementación de las nuevas tecnologías de información y comunicación, tácticas de enseñanza intercultural o estrategias de aprendizaje fundamentadas en proyectos que vinculen el idioma con situaciones reales y relevantes para los estudiantes.

Una perspectiva distinta podría estar enfocada en cómo la investigación-acción puede ser un instrumento para vincular la instrucción del idioma inglés con los entornos culturales y sociales de los estudiantes. Esta metodología podría optimizar la práctica educativa, posibilitando la incorporación de aspectos del ambiente de los estudiantes, como sus costumbres, intereses o anhelos, en el proceso de aprendizaje del idioma inglés ya que la investigación-acción participativa (IAP) en la enseñanza del inglés es una

metodología que permite a los docentes analizar su práctica, identificar problemas y aplicar soluciones de manera reflexiva y colaborativa. Esto no solo vuelve el idioma inglés más comprensible y relevante, sino que también robustece la relación entre profesor y alumno al adaptar las experiencias de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Bernal, C. A. (2010). Metodología de la investigación. Pearson Educación, Bogotá (Colombia).

Biava, M. L., & Segura, A. L. (2010). "¿Por qué es importante saber el idioma inglés?". Medio electrónico. http://www.cepjuanxxiii.edu.ar/wp-content/uploads/2010/07/Por-que-es-importante-saber-inglés.pdf [Recuperado: 24 de abril de 2025].

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research Methods in Education. Routledge, London (Reino Unido).

Corey, S. M. (1953). Action Research to Improve School Practice. Teachers College, Columbia University, New York (EE.UU.).

Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Pearson, Boston (EE.UU.).

Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación acción. Morata, Madrid (España).

Fernández Cando, M., López García, P., & Torres Jiménez, R. (2024). "Estrategias inclusivas en la enseñanza del inglés: Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje". Revista de Innovación Educativa, 15(2): 45-60. Editorial Universitaria, Sevilla (España).

García-Cano Lizcano, M.ª del Prado. (2019). "Investigación-acción: Una necesidad para el docente de lenguas extranjeras". E-SEDLL, 2: 94-110. Universidad de La Rioja, Logroño (España).

Grossman, P. (1990). The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education. Teachers College Press, Nueva York (EE.UU.).

Jaimechango. (2009). "Importancia del inglés en la educación". Medio electrónico. https://es.slideshare.net/jaimechango/importancia-del-ingles-en-la-educacon [Recuperado: 24 de abril de 2025].

Martínez González, J. (2021). "Innovación pedagógica en la enseñanza del inglés: Un enfoque desde la investigación-acción". Revista de Educación y Lenguas Extranjeras, 12(3): 78-95. Editorial UPEL, Caracas (Venezuela).

Martínez M. (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Trillas, Ciudad de México (México).

Núñez-López, S., Ávila-Palet, J. E., & Olivares-Olivares, S. L. (2017). "El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas". Revista Iberoamericana de Educación Superior, 8(23): 84-103. Instituto Tecnológico y de Estudios

Superiores de Monterrey, Ciudad de México (México).

Peralta-Castro, F., & Mayoral-Valdivia, P. J. (2022). "La investigación acción como estrategia de reflexión, mejora y cambio en la práctica docente de la enseñanza de lenguas". RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 12(24): 1-15. REDIE, Ciudad de México (México).

Pérez Serrano, G., & Nieto Martín, S. (1992). "La investigación-acción en la educación formal y no formal". Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, 10: 177-198. Universidad de Salamanca, Salamanca (España).

Piaget, J. (1970). Science of Education and the Psychology of the Child. Orion Press, Nueva York (EE.UU.).

Pring, R. (2000). Philosophy of Educational Research. Continuum, London (Reino Unido).

Savin-Baden, M., & Major, C. (2013). Qualitative Research: The Essential Guide to Theory and Practice. Routledge, London (Reino Unido).

Shulman, L. S. (1989). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". Harvard Educational Review, 57(1): 1-22. Harvard University Press, Cambridge (EE.UU.).

Smeby, J. (1996). "Disciplinary differences in university Teaching". Studies in Higher Education, 21(1): 69-69. Taylor & Francis, London (Reino Unido).

Suárez Pazos, M. (2002). "Algunas reflexiones sobre la Investigación-acción colaboradora en la Educación". Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 1(1): 1-15. Universidad de Vigo, Campus de Ourense (España). http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf [Recuperado: 29 de abril de 2025].

Whitley, R. (1984). "The Scientific Status of Management Research as a Practically-Oriented Social Science". Journal of Management Studies, 21: 369-390. Wiley, Oxford (Reino Unido). https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1984.tb00234.x

Wiater, A. (2022). "Metodología de investigación-acción en la didáctica de lenguas extranjeras: sus posibilidades y límites". Revista de Educación e Investigación, 59: 51-63. Editorial Académica, Varsovia (Polonia).

El perfecto equilibrio de las relaciones incompatibles: Postmodernismo y nuevas tendencias de la dramaturgia venezolana presentes en la obra “La Máxima Felicidad” De Isaac Chocron

Autor: Leal, Jormagly

Resumen

La dramaturgia venezolana con el tiempo ha experimentado una transformación y una evolución bastante notoria, esto nos da claras muestras de la influencia postmodernista que se ha hecho sentir en las expresiones del teatro contemporáneo a partir del planteamiento de temas que hacen ruido en una sociedad de tradiciones herméticas. La máxima felicidad escrita por Isaac Chocron, hace alusión a la volubilidad y divergencia de las relaciones humanas, abordando inquietudes sobre la conformación que el grupo familiar ha adquirido a través del tiempo; así como también, en la obra se plantea la posibilidad de un nexo familiar que, en medio de sus contrariedades y discusiones, alcanza una armónica convivencia y un equilibrio emocional. Para este acercamiento crítico, se ha recurrido a los postulados de Rojas (1986) y Azparren (1997) quienes han enfocado sus trabajos investigativos en la historia y crítica del teatro venezolano y la dramaturgia en el país. Se puede concluir que esta obra teatral nos da clara muestra de la riqueza lirica que existe en la dramaturgia venezolana, ya que en el texto no solo se ha plasmado una historia controversial e interesante, sino que también se proyecta una reflexión a sus lectores, exponiendo que “la máxima felicidad” no es aquella que está dentro de los patrones que exige la sociedad sino que es la mezcla de experiencias y costumbres de un grupo de personas que sin un vínculo sanguíneo que los una, logran conseguir un considerable equilibrio en el que prevalece la tolerancia por el otro y el respeto por la divergencia.

Palabras clave: Felicidad, Dramaturgia, Teatro.

Summary

Venezuelan dramaturgy has undergone a remarkable transformation and evolution over time, clearly reflecting the postmodernist influence that has shaped contemporary theater by addressing topics that challenge a society rooted in rigid traditions. *La máxima felicidad*, written by Isaac Chocrón, alludes to the volatility and divergence of human relationships, exploring concerns about the way the family unit has evolved over time. Additionally, the play presents the possibility of a family bond that, despite its contradictions and conflicts, achieves harmonious coexistence and emotional balance. For this critical approach, we have drawn upon the theories of Rojas (1986) and Azparren (1997), whose research has focused on the history and critique of Venezuelan theater and dramaturgy in the country. It can be concluded that this play provides clear evidence of the lyrical richness found in Venezuelan dramaturgy, as it not only presents a controversial and compelling story but also

invites readers to reflect. It conveys the idea that "ultimate happiness" is not necessarily aligned with society’s imposed standards but rather emerges from the blend of experiences and traditions of a group of people who, despite lacking blood ties, manage to establish a meaningful balance based on mutual tolerance and respect for differences.

Keywords: Happiness, Dramaturgy, Theater.

La representación teatral es una de las manifestaciones sociales que siempre han marcado la vida humana, mediante la escenificación de hechos históricos, sociales, culturales, artísticos, entre otros, que forman parte de la cotidianidad de las personas. Se puede decir, que desde la década de los años cincuenta en Venezuela el teatro se ha consolidado mostrando un auge dramatúrgico elevado; tal como lo destaca Azparren, L. (1997:61) quien expone que: "Después de 1958 el teatro se consolidó en una sociedad con una visión cada vez más universal, como consecuencia de haber mantenido una correlación viva con el país, por la que ha sabido expresar las tendencias sociales predominantes, ser testimonio critico de grandes conflictos y ser una práctica artística con gran capacidad renovadora de sus propias formas de expresión". Esto nos da claras muestras de que el teatro venezolano postmodernista no solo creció y expandió sus horizontes artísticos mediante el fomento de la dramaturgia nacional sino que ha sido uno de los pilares más importantes de la formación cultural en el país incluyendo nuevas tendencias en su estructura dramática.

La máxima felicidad escrita por Isaac Chocron en 1974, es una de las obras más emblemáticas de la dramaturgia venezolana, donde se muestran elementos tales como el criollismo, caracterizado por las expresiones venezolanas, el desarrollo de la cotidianidad y el tratamiento de la simpleza de los hechos a lo largo de la obra, así como también una notoria lirica postmodernista, la cual se hace evidente en la crítica social, política y económica al hacer mención de la decadencia moral en distintos aspectos de la vida cotidiana, incorporando una especie de "escándalo" al proponer en su obra teatral que la perfección y estabilidad de las relaciones personales se encuentra al habitar en tríos y no en parejas como se ha establecido normalmente, ya que hay un punto intermedio entre las dicotomías de la vida que deberían ser tomados en cuenta. Por otro lado, este teatro postmodernista ha tenido como propósito hacer una protesta contra las estructuras que la sociedad impone al individuo actual, que vive en ciudades caóticas y se desplaza en relaciones volubles entre las personas que le rodean. Por lo que, el método que se adopta radica en la crítica paradójica y el absurdo, ya que se presenta una

verdad con apariencia de una gran mentira, de algo sin sentido ni cronología.

Se tiene que, La máxima felicidad de Isaac Chocron está caracterizada por una serie de aspectos y peculiaridades, lo que la convierte en una gran obra del teatro venezolano y la exaltación de la cultura nacional. Tal como lo señala Rojas, J. (1986:114) el cual plantea que: “En efecto la dramaturgia nacional es un porcentaje abrumador, expresión de la clase burguesa y de clase media urbana, y su ámbito preferente es la de las ciudades y sus habitantes. Personajes del mundo rural aparecen en nuestro teatro pero vistos desde perspectivas citadina como expresión de lo cómico en aspectos que resaltan la rusticidad y su minusvalía social y cultural”. Por lo tanto, es importante destacar, que en la obra “La máxima felicidad” se encuentra diversos elementos, tales como el humor, la ironía, el sarcasmo expresados mediante un lenguaje sencillo que refleja la cotidianidad en las acciones y locuciones de los personajes.

Se tiene que, esta obra está protagonizada por tres personajes: Pablo, un señor de cuarenta años, Leo, un joven de diecinueve años y Perla, una muchacha de veinte años, quienes viven en un apartamento que debería ser utilizado como oficina según el dueño del edificio (es por ello, los múltiples estantes y archiveros de la habitación). Durante la obra ellos discuten, pelean, critican sus formas sus formas de ser y vivir entre ellos, y pocas veces están de acuerdo en algo, pero a pesar de sus diferencias, se aprecian, comprenden, respetan, valoran y han aprendido que se necesitan entre sí para crecer como seres humanos, ya que los tres forman “el vínculo ideal” para convivir juntos como una familia poco convencional que ellos han creado para sobrellevar la vida y sus adversidades en armonía. En su obra La máxima felicidad, Chocron pone en relieve lo que Rojas (1986) denomina los elementos de un fenómeno escénico, en el cual se materializa la interacción entre autor, actor y público, mediante estos aspectos elementales se da la transculturización que el teatro y la dramaturgia aporta al arte, la literatura y la sociedad,

Es típico pensar que en la sociedad actual, se formen millones de parejas involucradas en relaciones amorosas, que luego de un tiempo se separan o viven en constante caos y

desacuerdo; pero el mundo moderno se ha caracterizado por lo efímero, voluble e inestable de sus relaciones entre las personas y sus semejantes. En la obra de Isaac Chocron (1974:194) se hace referencia a este tema al mencionar en uno de los diálogos lo siguiente: “Tres es un número perfecto. Por los siglos de los siglos la pareja ha sido un equilibrio erróneo”. Con esta idea, Chocron en su dramaturgia plantea una situación escandalosa que hace ruido en la concepción habitual de las personas, poniendo en relieve hipótesis de que el núcleo familiar no sólo debería estar conformado por marido y mujer que posteriormente tienen hijos y todos éstos en conjunto forman el prototipo de familia ejemplar, creando cierta polémica, pero perfectamente justificada.

Pero ahora, en la obra se plantea la creación de estos vínculos se plantea la unión de tres personas desconocidas sin ningún lazo sanguíneo, ni parentesco familiar que discuten por millones de cosas, pero a pesar de todo esto, ellos han aprendido entre sí el verdadero valor de una familia, dejando de la lado la concepción canoníca impuesta por la sociedad de que la familia es aquella se hereda automáticamente, sino que, se entiende como familia al grupo de personas con las que convives, aprendes y te rodean a diario, y el conjunto de estas relaciones establecidas con nuestros semejantes crean la unión perfecta para lograr el equilibrio armónico y alcanzar la plena felicidad familiar.

Se puede decir, que esta obra teatral nos da clara muestra de la riqueza lirica que existe en la dramaturgia venezolana, ya que no solo se ha plasmado una historia controversial e interesante, sino que también deja una enseñanza a sus lectores/espectadores, exponiendo que “La máxima felicidad” no es aquella que está dentro de los patrones que exige la sociedad sino, como hace mención Chocron, que es la mezcla de experiencias, edades, opiniones y costumbres de un grupo de individuos que sin un vínculo sanguíneo que los una y a pesar de sus diferencias se aprecian y valoran como una familia, lo cual implica un compromiso personal dar de sí mismo a los que le rodean, por lo que la felicidad del ser humano se basa en el perfecto equilibrio de las relaciones incompatibles, ya que el individuo aprende de la divergencia de

pensamiento de sus semejantes y no de la igualdad de conjeturas que expresa su entorno.

Cabe destacar, que la obra La máxima felicidad de Isaac Chocrón constituye un hito en la dramaturgia venezolana del siglo XX, no solo por su temática audaz y controvertida, sino también por la manera en que encarna las transformaciones estéticas y discursivas del teatro postmoderno. A través de una estructura fragmentaria, un lenguaje cotidiano y una crítica profunda a los modelos familiares tradicionales, Chocrón articula una propuesta escénica que cuestiona los valores establecidos y abre paso a nuevas formas de representación. En este contexto, resulta fundamental analizar la obra desde tres ejes clave: el contexto dramático y su vínculo con el postmodernismo; el uso de la ironía y el sarcasmo como herramientas de crítica social; y la teatralidad cotidiana como vehículo de transculturización. Cada uno de estos aspectos permite comprender cómo Chocrón se distancia del teatro convencional para construir una poética profundamente ligada a la experiencia urbana, afectiva y cultural del sujeto contemporáneo.

1. Contexto dramático y postmodernismo

La obra La máxima felicidad se inscribe plenamente en el teatro postmoderno, una corriente que según Azparren (1997), se caracteriza por el desmontaje de las formas narrativas tradicionales y la apuesta por nuevos lenguajes escénicos. En este sentido, Chocrón se aleja del paradigma aristotélico de planteamiento, nudo y desenlace, y opta por una dramaturgia fragmentaria, donde lo episódico y lo inconcluso reflejan el caos existencial del sujeto urbano moderno.

La estructura de la obra renuncia al desarrollo lineal para centrarse en la tensión emocional cotidiana, donde lo importante no es tanto “lo que ocurre” sino “cómo ocurre”. Azparren describe esto como la emergencia de “una escena que ya no dramatiza lo épico o lo heroico, sino la vida banal y afectiva del ciudadano común” (1997:135). Esta desestructuración responde al deseo de representar una realidad descompuesta, dislocada, donde la certidumbre ha sido sustituida por la ambigüedad, el desencanto y la pluralidad de sentidos.

Además, la obra encarna una de las ideas clave del postmodernismo: el rechazo a los metarrelatos. En lugar de reforzar valores universales o ideologías únicas, La máxima felicidad problematiza conceptos como “familia”, “amor” o “estabilidad”, mostrando que todos ellos están atravesados por la subjetividad y por las condiciones materiales y afectivas del contexto urbano contemporáneo.

2. Ironía, crítica social y nuevas formas familiares

Uno de los grandes aportes de la obra de Chocrón es su capacidad para tensionar los marcos culturales tradicionales desde una óptica crítica, pero también profundamente humana. El humor ácido, la ironía y el lenguaje coloquial se convierten en mecanismos de denuncia, pero también de resistencia y afirmación identitaria. A través del humor, Chocrón permite que el espectador reflexione sin sentirse culpabilizado; la risa se convierte en catarsis y en crítica.

Así mismo, Rojas (1986) sostiene que el teatro venezolano, y en particular el de los años setenta, se convirtió en “una especie de espejo crítico de la clase media urbana”, la cual vivía en un permanente vaivén entre la tradición y la modernidad (p. 114). En este contexto, La máxima felicidad encarna una ruptura simbólica al postular un tipo de familia que no surge por herencia, sangre o mandato social, sino por afinidad afectiva y funcionalidad emocional. La convivencia entre Pablo, Perla y Leo representa una forma de resistencia al modelo heteronormativo y nuclear de familia.

Al hacer referencia a la cita: “Tres es un número perfecto. Por los siglos de los siglos la pareja ha sido un equilibrio erróneo” (Chocrón, 1992:194) adquiere un carácter subversivo, al plantear que el vínculo afectivo ideal no es la pareja, sino el trío, símbolo de la diversidad y de la inestabilidad asumida como parte de la vida. Esto refleja el espíritu postmoderno de la obra, donde no hay estructuras fijas, sino movimientos fluidos entre roles, emociones y vínculos.

Tal propuesta, como indica Azparren, “desestabiliza el contrato simbólico del espectador con la escena”, al hacer visibles los límites y contradicciones de sus propios esquemas mentales (1997:82). La familia elegida por afecto, y no

impuesta por biología o convención, se convierte entonces en una apuesta ética y estética por nuevas formas de habitar el mundo.

3. Teatralidad, cotidianidad y transculturización

Desde el punto de vista escénico, Chocrón no construye un drama solemne ni busca épicas existenciales; por el contrario, desdramatiza la acción y centra su interés en lo cotidiano, en lo doméstico, en los detalles aparentemente triviales de la convivencia. Esta estrategia responde a lo que Azparren denomina "desdramatización del conflicto" (1997:143), un giro hacia la intimidad y la subjetividad del personaje como centro de la acción teatral.

La cotidianidad se convierte en el escenario real del drama, y la teatralidad no surge de grandes acontecimientos sino de los gestos, los diálogos, las tensiones implícitas. Esto le da al texto una dimensión profundamente humana, donde el espectador se identifica con las inseguridades, los anhelos y los miedos de los personajes. Pablo, Perla y Leo no son héroes ni mártires, son ciudadanos comunes en busca de una forma de afecto que les permita sobrevivir en un mundo fragmentado.

Por otro lado, Rojas (1986:103) señala que una característica distintiva del teatro venezolano moderno es su capacidad de incorporar discursos universales y adaptarlos al contexto local. La máxima felicidad es un ejemplo claro de transculturización: el modelo dramatúrgico posee influencias europeas y norteamericanas (por ejemplo, de Tennessee Williams, Harold Pinter o Jean-Paul Sartre), pero estas son reconfiguradas para hablar desde una sensibilidad venezolana. El lenguaje criollo, la ambientación urbana y los conflictos afectivos propios de la clase media caraqueña hacen de la obra un producto híbrido, que representa a la vez lo universal y lo local.

Este mestizaje dramatúrgico refleja un proceso cultural más amplio, donde el teatro funciona como espacio de diálogo entre culturas, generaciones e ideologías. En este sentido, Chocrón no solo produce una obra dramática, sino también un texto social que interpela al espectador desde múltiples dimensiones.

La obra de Chocron plantea una visión polémica sobre la estructura

tradicional de la familia, cuestionando el modelo convencional de “padre, madre e hijos”. En su lugar, propone una unión basada en la convivencia, el respeto y el aprendizaje mutuo entre individuos sin lazos sanguíneos, lo que redefine el concepto de familia, siendo para Chocrón, no un vínculo heredado, sino una construcción diaria basada en el compromiso emocional y humano.

En conclusión, La máxima felicidad muestra la riqueza lírica y crítica de la dramaturgia venezolana. No se limita a contar una historia trasgresora, sino que transmite una enseñanza profunda: la verdadera felicidad no está sujeta a los patrones sociales tradicionales, sino que surge del respeto, aceptación y equilibrio entre diferencias. Chocrón destaca que el individuo crece y aprende a través del contraste de pensamientos y vivencias, más que en la repetición de ideas afines. Así, la obra representa el perfecto equilibrio de las relaciones incompatibles, una propuesta artística y filosófica tan audaz como vigente.

Referencia Bibliográfica

Azparren, Leonardo. (1997). El teatro en Venezuela. Ensayos históricos. Alfadil Ediciones. Caracas, Venezuela.

Chocron, Isaac. (1992). La máxima felicidad. Monte Ávila Editores. Caracas, Venezuela.

Rojas, José. (1986). Historia y crítica del teatro venezolano. Siglo XIX. Mérida, Venezuela.

HANNI OSSOTT: POESÍA SIGNADA POR EL ENIGMA

Autor: Prieto, Francisco

RESUMEN

El ensayo que se presenta tiene como objetivo investigar las fuentes que alimentan el imaginario poético de Hanni Ossott, considerada como una de las voces femeninas más importantes de la literatura venezolana del siglo XX, a través de opiniones expresadas por estudiosos de su ars poético. Asimismo, se emite opinión sobre su ideario poético que la llevó a publicar una prolífica obra, que dejó como legado para las nuevas generaciones.

Palabras clave: Poeta, poesía, espiritualidad, voz femenina.

ABSTRACT

The purpose of this essay is to investigate the sources that feed the poetic imaginary of Hanni Ossott, considered one of most important feminine voices in the Venezuelan literature of the 20th century through opinions expressed by scholaris of her poetic ars. The book also gives an opinion on her poetic ideology, which led her to publish a prolific body of work, which she left as a legacy for new generations.

Keywords: Poet, poetry, spirituality, female voice.

:“Creo que la poesía es una entrega al tanteo. Al tanteo de lo que llega. Cuerpo y alma están abiertos. El hecho poético entra también por la piel.se trata a veces de una efervescencia, una fiebre, un color súbito, una enfermedad”. Así se expresa Ossott, una poeta caraqueña nacida el 14 de febrero de 1946 y fallecida el 31 de diciembre de 2002 en la ciudad que la vio nacer y convertirse en una de las poetas más trascendentes del siglo XX.

Hanni Ossott, fue hija de Hans Ossott Machado y de Magdalena Lipfert de Ossott ambos de origen alemán y nos dejó una densa obra literaria de las cuales podemos mencionar las siguientes: Espacios para decir lo mismo (1974), Espacios en disolución (1976), Formas en el sueño (1976), Memorias de ausencia de imagen, memorias del cuerpo (1979), Espacios de ausencia y de luz ((1982), Hasta que lleguen el día y huyan las sombras (1986) Plegarias y penumbras (1986), Imágenes, voces y visiones, ensayos sobre el habla poética (1987), El reino donde la noche se abre (1987), Cielo tu arco grande (1989), Casa de agua y de sombras (1992), el circo rojo (1993) Libro de ensayos sobre el habla poético escrito, al amparo de la memoria y de la terapia (1987), Como leer poesía (2002) y Poemas selectos (2004).

Esta esclarecida poeta vio su obra literaria premiada en varias oportunidades al recibir el Premio Nacional de Poesía Francisco Lazo Martí (1976), el Premio Nacional en la II Bienal de poesía José Antonio Ramos Sucre (1972) por su primer libro “formas en el sueño figuran infinitos”, el Premio Municipal de poesía mención prosa (1987) y el premio CONAC de poesía (1988). Su trabajo literario fue traducido al inglés por Isava (2017)

Del poema “del país de la pena”, inserto en el poemario “el reino donde la noche se abre”, el escritor y poeta (Arráiz citado por Itriago 2017) dice “es uno de los más intensos, trágicos y profundos que se han escrito en Venezuela, es metafísico en la medida en que trasciende a partir de su particularidad, haciendo que la materia nombrada se esfumine ante la preponderancia de ese otro que subyace en su búsqueda”.

Acota Arráiz “que es poema de angustia religiosa en tanto que es plegaria del perplejo, del que padece la incertidumbre. Es poema polifónico porque a través de esa única voz, íngrima e implorante, hablan muchas de las voces interiores, su multitud secreta”. En este poema Ossott nos dice: ¿Quién soy?... “¿La luz que ilumina esta verja, esta tierra?”/oigo lo profundo, lo oscuro, lo difícil/¿Quién soy? primero una pena, luego el soportar. ¿Quién soy?/yo te he buscado para saber quién soy,/ y yo no sé quién soy/duermo, duermo, duermo/para que todo pase, para que todo termine de pasar./ ¿Quién soy yo?/quiero ver la playa, quiero ver el mar/ quiero ver la tierra estremecida por el amor del mar/ odiaré la belleza, los esplendores/…Dios ¿Qué significo… ¿Quién soy? no hay punto final para esta guerra/,,,

Ossott expresó que este poema fue escrito una noche de noviembre de 1985 entre las diez de la noche y las cuatro de la madrugada. Aquello fue terrible, escribía, me levantaba, me asomaba por la ventana, me sentaba otra vez. Ha sido el poema más largo, intenso y complicado que he escrito en mi vida.

Su poesía es difícil de entender, por lo introspectiva que es ya que la concebía como una pasión, vivía su poesía. Según Solaeche (2010): “su vida nos da límpida versión de sí misma, sin escamoteos, sin mistificaciones ni falsos idealismos. Vive su verso como su mundo en su existencia, en actitud de incesante perplejidad, de asombro vital ante el existir, de indagación de su vida; su voz poética arraigada siempre en una experiencia vital, es la que habla en los extremos, en los peligros del límite, en el borde”.

A consideración de Marta (2019):” Hanny Ossott va a emplear la estructura del texto poético y su asiento lingüístico para cambiar las luces y enfoques de nuestra poesía, para darle un auténtico giro copernicano y, lo más importante, para desnudar las corrientes indecibles y tremendas que abrasan y asolan el ser, en particular al femenino. En este sentido la suya es una poética insigne e insignia en Venezuela… Nadie como ella se ha atrevido a indagar en la intimidad recóndita de su interior y en su entorno con una lucidez inocente, como de ángel o niño, elaborando el texto desde el corazón mismo de donde fluyen la revelación y la reflexión crudamente confesional, llena de simbolismos instantáneos, comprometida hasta la sangre con las tensiones autobiográficas”.

A juicio de este poeta, narrador y ensayista nativo de Portugal “ con sus poemas nos encontramos siempre frente a unos textos acuciantes, lacerados por un estar que nos estremece hasta los tuétanos. Tales recogimientos los produce mediante la fundación de un idioma poético personalísimo, acaso irrepetible por ser fuego de su propia existencia. De hecho, es ese idioma “ossottiano” evidencia primera y deslumbrante de que para ella la poesía deviene en incapaz para contener la totalidad de su discurso, y le resultaba imprescindible desbordarla, por paradójico que parezca para alcanzar a crearla como agua y latido de sí misma. Acaso por ello su poesía nunca se avino con el conversacionalismo o el exteriorismo, que suele ser, salvo muy contadas excepciones, pre-poéticas, ni con el formalismo poetista que hace de la palabra el ritual supremo, el oficio sagrado del poeta”.

Este autor en su larga reflexión sobre el numen poético de Hanny Ossott señala: “a nada que no fuese su propia revelación rindió tributo y para hacerlo encontró en la poesía un instrumento que fue dotando gradualmente de flexibilidad, ductilidad, maleabilidad, tal como un metal precioso contra el fuego del orfebre. Así su verso se presenta abierto y estremecido, como marea, oleada que fluye sin contención, desbordada, confesional, que pasa por sobre el texto mismo, que en sus extensos poemas deviene

en metáfora del cuerpo y alma, rebasados igual que el poema, de los que irremisiblemente brotan, en plena libertad, sus materias, sus oscuridades, sus raptos",

Por su parte el poeta Morante (2021) manifiesta: " los poemas de Hanny Ossott hacen de sus estelas verbales un itinerario de ondulaciones. En ellos el sujeto lírico gira sobre sí mismo y se concibe como un espacio múltiple. Exentos, casi siempre, de contingencias argumentales y anécdotas concretas avanzan como si la memoria solo fuese una cartografía desplegada con signos vacíos en esa inmovilidad no hay designación, solo despojamiento y quietud, las huellas imprecisas de lo que nunca puede asirse un espacio al borde de las palabras. Elusiva y fragmentaria, la mirada estética de Hanny Ossott es un acto de amor, un empeño de codificar la caída y el fondo en la revelación inesperada del poema".

A criterio de Pulido (2019), poeta y periodista venezolano: "como toda una poetisa Hanny Ossott plasmó sus dudas y tristezas en sus escritos con una melancolía que parecía estar presente en su vida, sin embargo, toda ella puede ser un enigma, por lo que leerla resulta cautivador para tratar de hallar respuestas sobre su verdadera identidad".

Según Pulido Hanni Ossott: "vivió cada momento de su vida macerándose, curtiéndose destilándose en poesía. Ella se entregó toda al sonido del sentido, a la hondura del conocimiento. El deseo de decir algo que le conmoviera más de lo que estaba conmovida la motivaba y la agotaba. ¿Cómo podría ser fácil enhebrarla y conocerla?. Era una poeta para leer como quien limpia el piso con la frente, buscando la hondura, el tuétano. Era necesario leerla de una manera honesta y amorosa, ella sabía que la poesía y su sangre eran lo mismo".

(Ramírez, 2019) es otro crítico que se ha ocupado de la poesía de Hanni Ossott afirmando: "junto a Alejandro Oliveros, esta poeta, es la voz más importante de su generación. Este es uno de los procesos más interesantes de nuestra expresión poética: en un primer periodo Hanni Ossott, practicó una poesía formalista, en el más alto sentido del término, para luego dar un giro hacia una poesía cargada de un hondo y desgarrador contenido existencial. Su palabra, sin perder conciencia formal, ganó en densidad humana, proceso que delata su radical autenticidad. El ejemplo de Ossott, revela la capacidad de la poesía por definir al sujeto que le escribe. En su caso, la vida relativizó la autosuficiencia del ejercicio poético, pero para devolverle una vibración temporal mucho más próxima y conmovedora".

Según criterio sustentado por Marcotrigiano (2013): "Hanni Ossott se ha convertido en lo que se conoce como una escritora de culto. Su poesía sobre todo la de sus primeros libros, no es de fácil lectura y quizás eso explique porque pese a ser conocido su nombre en los medios literarios venezolanos, no es muy popular. Sin embargo, quienes se acercan a su poesía, a sus ensayos y a sus otros escritos, pronto se fanatizan con ella…

su obra toda es un eterno pendular entre la vida y la muerte. Este misterio marcará en mayor o menor medida todos y cada uno de sus textos. El misterio de la muerte siempre estuvo presente como única verdad, la cual intentó descubrir detrás del velo de la palabra".

Nos indica este autor que Hanni Ossott: "escribió sobre la muerte y sobre su muerte a lo largo de toda su obra, una muerte que debe ser entendida como mucho más que simple finitud de lo que llamamos vida. Fue construyéndola con y en palabras, y hacía ya tiempo que había muerto antes de que la misma parca la alcanzara".

Por su parte Gómez (2019) nos indica que: "es una de esas poetas que parecen empeñadas en explicar, articular, pensar su obra aun sabiendo que era una labor imposible de completar. Su reflexión puede poner de relieve ese malestar por aquellos que parecen no estar atentos a la sacralidad de la existencia. Su poesía parece demasiado vinculada a la nocturnidad, la casa y la muerte, su figura corresponde a la del sacrificio en el sentido más enardecido. Pero esa obra refiere también un dolor tan intenso y tan instalado en el desmoronamiento, que es difícil de soportar, incluso hasta para la imagen".

Acota este autor que: "la poesía de Hanni Ossott conversa con el espacio abierto de las Elegías Duínesas de Rilke, los recónditos misterios de la morada, la búsqueda de lo permanente, el enaltecimiento de la vida, único sustento de los poetas… los versos de esta poeta son pruebas de un aliento; dan fe –literalmente de una necesidad-. Su obra poética es una de las más desgarradoras y, por eso mismo, más vitales de toda la poesía venezolana".

Caballero (2018) su segundo esposo, señala: "puedo decir que Hanny no escribía poemas sino que los vivía con una intensidad que rara vez he encontrado en otro artista. Puedo dar testimonio, pues siempre me había burlado de la idea romántica de que un poema podría surgir completamente armado de la cabeza y el corazón del poeta"

La muerte de su madre la marcó para siempre constituyéndose en figura principal de sus primeros libros, en su poesía Ossott, busca escudriñar, auscultar la vida la cual le ha sido esquiva, ya que confronta problemas psíquicos que la conducen a estar internada en varias oportunidades en casas de reposo.. Sin duda alguna una poeta consustanciada, con lo que fue su vida que traslada a una poesía intima, sugestiva, apasionada y de tono confesional, una poesía desgarrada con versos que sacuden el alma. Una poeta de una estatura espiritual excepcional, dotada de un talento poco común, que abrazó la poesía como la salida a sus tormentos, a sus angustias, a sus problemas existenciales.

Hanni Ossott poeta poliglota además de la poesía y el ensayo fue traductora y también una académica, ya que ejerció la docencia en la escuela de letras de la Universidad Central de

Venezuela incentivando a sus alumnos a transitar por el fecundo campo del arte. Asimismo tradujo a José María Rilke y a Emile Dickinson figuras que tuvieron gran influencia en su obra donde la casa, la muerte, el dolor, el enigma y la infancia tienen lugar protagónico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caballero, M. (2018). “Hanni Ossott: Una poeta que transmitió sentimiento y conocimiento”,. Ediciones infovenezolanosilustres.com. Revista digital. Grupo editorial 786

Gómez, J. (2019). La nocturnidad poética de Hanni Ossott.. https//prodavinci.com:

Itriago, D. (2020). Es momento de leer a Hanni Ossott. El Estímulo .climax.https// elestimulo.com climax- cultura- es-moment

Marcotrigiano, M. (2013). Hanni Ossott: de la mano con la muerte. Centro de Investigación y Formación Humanística. UCAB. Caracas-Venezuela. https//bdigital.ula.ve.

Marta, J. (2019).” Hanni Ossott: La poesía desbordada”. Trópico Absoluto. Revista de crítica, pensamientos e ideas. https//trópicoabsoluto.com:2019/06/22: hanni-ossott.

Morante, J. (2017). Espacios para decir lo mismo. Puentes de papel. https//puentesdepapel56.blogspot.com :2017/12.hanni-ossott.

Ossott, H. (1987). *El reino donde la noche se abre*. Editorial Mandorla. Caracas; Venezuela..

Pulido, J. (2021) Nunca conocerás a Hanni Ossott. Grupo Lipo (Hermenéutica y poesía para defender lo bueno donde quiera se encuentre)

Ramirez, G. (2019). Esa artesana de la palabra. Fundación Empresas Polar.https//biblio fep.fundacionempresaspolar.org

Solaeche, M. (2010). *Hanni Ossott El rapto existencial en su poesía en Poesía venezolana dispersa y permanente”*. pp. 139.147. Ediciones Astro Data S.A. Caracas. Venezuela

NORMAS DE LA REVISTA DE LA CRÍTICA PARA LA EDICIÓN DE TRABAJOS

1.- Enviar el trabajo en extenso al correo electrónico: delacritica.unefm@gmail.com. Indicar por cuál área desea publicar su trabajo, lingüística o literatura.

2.- Los trabajos deberán ser inéditos.

3.- Los trabajos versarán sobre temas relativos a investigaciones científicas concluidas parcial o totalmente, ensayos críticos, con reflexión teórica o discusión sobre problemas lingüísticos o literarios.

4.- Los trabajos serán aceptados por la relevancia del tema que traten, su originalidad, aportes, actualización y nivel científico.

5.- Los trabajos serán sometidos a una valoración por parte de un Comité de árbitros- Especialistas, a fin de mantener la rigurosidad académica y científica.

6.- El autor enviará su trabajo tomando en consideración las siguientes normas:

- El trabajo debe ser escrito con fuente Times New Roman, tamaño número 12 puntos, a espacio de 1,5 en tamaño carta. Es recomendable enviarlo en archivo en formato Microsoft Word.

- **Extensión del trabajo**: Debe tener una extensión mínima de 10 hojas, máximo de 20 (incluyendo portada y bibliografía).

- **Encabezado**: en el encabezamiento del artículo se debe incluir: título, nombre del (de los) autor (es), institución a la cual pertenece y la dirección de correo electrónica.

- **Título**: Debe ser conciso, explicativo y contener la esencia del trabajo. Este título debe proporcionarse tanto en el idioma español, como en inglés.

- **Autor (es)**: Indicar los nombres y apellidos completos. Máximo 3 autores.

- El nombre de la institución donde se realizó el trabajo e indicar su correo electrónico.

- **Resumen:** debe contener entre 100 y 150 palabras y debe indicar el objetivo, la metodología y las conclusiones o resultados más relevantes. Deben incluirse las palabras clave o descriptoras del artículo.

- **Palabras clave:** deberán incluirse palabras clave en español y en inglés, en un número no mayor de cinco.

- **Se recomienda estructurar el trabajo de la siguiente manera:** Se recomienda dividir el trabajo en resumen (español e inglés), breve introducción (situación problemática, objetivos y justificación), fundamentos teóricos, mención del corpus, si se da el caso, metodología, análisis, contrastación y discusión de hallazgos, conclusión o consideraciones finales, bibliografía y anexos (de ser necesarios).

- **Citas:** Las referencias de las citas van incluidas en el texto. La cita debe indicar: Apellido del autor, seguido de coma, año de publicación: todo entre paréntesis. A pie de página solo deben ir las notas explicativas. Si hubiese una publicación de un mismo autor en el mismo año, la distinción se hará con letras minúsculas, siguiendo el orden alfabético. Esta indicación debe mantenerse en la bibliografía, de forma que el lector distinga a qué obra corresponde cada cita.

- **Bibliografía**: Las referencias bibliográficas se referirán únicamente a las citadas en el trabajo y se ordenarán en estricto orden alfabético. Los autores son responsables de la fidelidad de las referencias.

Si se trata de libros o manuales, deben contener apellido (s), del (de los) autores e inicial de nombre en mayúscula (punto); año de publicación (punto); título de trabajo en negritas (punto); editorial, ciudad (país).
Si se trata de artículos, se deben indicar: apellido (s), del (de los) autores e inicial del nombre en mayúscula (punto); título del trabajo (entre comillas, no subrayado) punto; revista donde fue publicado en negrita; volumen o número seguido de dos puntos; página (primera y última) punto; editorial, ciudad (país).
Si se trata de información obtenida por medios electrónicos, la referencia bibliográfica deberá contener los mismos elementos señalados por los artículos

sumados a: Medio electrónico, dirección electrónica o página web, fecha de recuperación y cualquier otro dato que se considere útil para la plena identificación de la referencia.

- **Anexos**: los anexos constituyen elementos complementarios del texto que refiera al lector a una parte del trabajo o fuera de él, con el propósito de ilustrar las ideas expuestas en el texto, ampliar, aclarar o complementar lo allí expresado.

En el caso de figuras y cuadros, el autor podrá acompañar el original con las ilustraciones que estime necesarias. Se identificarán con números arábigos (figura 1) y se acompañarán de un pequeño texto o leyenda que indique en forma muy breve lo que se desea representar. Su tamaño no excederá el de la hoja impresa. Las abreviaturas utilizadas en los gráficos y tablas se explicarán al pie de los mismos.

-**Sobre el arbitraje:** todo artículo será sometido a un proceso de arbitraje con el sistema “doble ciego”. El arbitraje de los artículos se cumplirá a través del siguiente procedimiento:

a) Para cada artículo se designará 3 árbitros especialistas

b) Los artículos serán enviados a los árbitros sin dar a conocer el nombre del autor

c) La revista garantizará la confidencialidad del proceso

d) Los artículos aceptados que tengan observaciones serán enviados al autor para que realice la versión definitiva.

e) Los artículos deben tener un máximo de 3 autores. El consejo editorial decidirá la publicación de aquellos artículos que excedan este máximo.

f) El árbitro deberá enviar las correcciones al comité editorial al correo:

delacritica.unefm@gmail.com siguiendo el instrumento de evaluación.

Lo no previsto en estas normas será resuelto por el consejo editorial de la revista

Consejo Editorial de la Revista

Prof. Jesús Madriz (Director), Prof. José Nava, Prof. Yarelis Leones, Prof. Jesús Colina, Prof. Emileira Morón.



Universidad Nacional
Experimental
Francisco de Miranda
UNEFM

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL "FRANCISCO DE MIRANDA"

CENTRO DE ESTUDIOS LITERARIOS Y LINGÜÍSTICOS "LYDDA FRANCO FARÍAS"