



Historia y MEMORIA

ISSN: 2027-5137

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
(UPTC)

Henríquez, Rodrigo Fernando; Fuentes Cortés, Miguel
Aportes de la Lingüística a la Educación Histórica*
Historia y MEMORIA, núm. 17, 2018, pp. 219-250
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

DOI: <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7449>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325158231008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Aportes de la Lingüística a la Educación Histórica*

Rodrigo Fernando Henríquez¹

Miguel Fuentes Cortés²


Pontificia Universidad Católica de Chile

Recepción: 31/10/2017

Evaluación: 1/03/2018

Aprobación: 29/05/2018


Artículo de Investigación e Innovación


 <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7449>

Resumen

El objetivo del presente artículo es reseñar los principales aportes de la lingüística a la enseñanza de la historia y evaluar su aporte al campo. De forma más específica, abordaremos las temáticas de la escritura histórica y las interacciones en la clase de historia. En la actualidad el conocimiento y las disciplinas están cada vez más abiertas al diálogo inter y transdisciplinario. En este contexto, la lingüística, ciencia conocedora del lenguaje, ha permitido estudiar los como las comunidades científicas leen y escriben para construir su conocimiento. En el caso de la enseñanza de la historia en la escuela son variados los aportes de la lingüística. Entre ellos, hacer explícitas las formas de cómo la historia

* El trabajo deriva de la investigación: “El camino de Clío: la adquisición y el desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico en producciones escritas de los estudiantes de Licenciatura en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile” (Fondo Interdisciplinario, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicerrectoría de Investigación).

1 Doctor en Historia, profesor asociado Instituto de Historia-Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Líneas de investigación: Alfabetización histórica, Historia de la escritura histórica, Historia del Estado. ✉ rodrigo.henriquez@uc.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-7123-4766>.

2 Profesor de Historia y Geografía, Magíster en Estudios latinoamericanos de la Universidad de La Serena, y Doctor (c) en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Mis actuales líneas de investigación en la actualidad son: el análisis del discurso en la evaluación académica y la historia de la dictadura en Chile. ✉ mafuentes1@uc.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-0063-7688>.

se enseña y se aprende desde las mediaciones del lenguaje. Para ello, se exponen algunos referentes como escuela de Sidney en Australia, Caroline Coffin, en Reino Unido, Mary Schleppegrell en Estados Unidos, y Teresa Oteíza, Mariana Achugar, y el grupo Urdimbre en Latinoamérica. Al reseñar algunas obras de estos autores estamos dando una cuenta panorámica de algunos de los focos que han tenido las investigaciones lingüísticas en la enseñanza de la historia en occidente hasta la fecha. Esperamos con este artículo motivar la interdisciplina y la creatividad para ocupar el lenguaje en nuestras clases de historia.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, lingüística, escritura histórica, interacción en el aula.

The contribution of linguistics to history education

Summary

The objective of this article is to review the main contributions of linguistics to the teaching of history and to evaluate its contributions to the field. More specifically, the themes of historical writing and interactions in the history class will be dealt with. At present, knowledge systems and disciplines are more open to inter- and trans-disciplinary dialog. In this context, linguistics, a science that specializes in language, has permitted the study of how scientific communities read and write in order to build their knowledge. In the case of history teaching in schools, the contributions of linguistics are varied; among them, the explicit ways in which history is taught and learned through the mediation of language. For this, different references are presented, such as the school of Sydney, Australia; Caroline Coffin, in the United Kingdom; Mary Schleppegrell, in the United States, and Teresa Oteíza, Mariana Achugar and the Urdimbre group in Latin America. In reviewing some works by these authors, we provide a panoramic view of some of the focuses that linguistic research in the teaching of history has had in the west to date. It is expected that this article will motivate interdisciplinarity and creativity to employ the language in our history classes.

Key words: History teaching, linguistics, historical writing, classroom interaction.

Contribution de la linguistique à l'éducation historique

Résumé

Dans cet article nous nous proposons de rendre compte des principaux apports de la linguistique aux enseignements de l'histoire et d'en évaluer leur signification. Nous étudierons deux sujets précis : l'écriture historique et les interactions dans les cours d'histoire. Actuellement, les différentes branches du savoir sont de plus en plus ouvertes aux dialogues inter et transdisciplinaire. Dans ce contexte, la linguistique, science consacrée à l'étude du langage, a permis de comprendre comment les communautés scientifiques lisent et écrivent pour construire leurs connaissances. Dans le cas de l'enseignement de l'histoire dans le primaire, la linguistique a fait des contributions variées. Parmi elles, il convient de souligner celle de rendre explicite les manières dans lesquelles l'histoire est enseignée et apprise à partir des médiations linguistiques. Pour cela, nous parcourons les apports de l'école de Sidney en Australie, Caroline Coffin, au Royaume Uni, Mary Schleppegrell aux Etats-Unis, et Teresa Oteíza, Mariana Achugar, et le groupe Urdimbre en Amérique Latine. Il s'agit d'offrir une vision panoramique de certains champs des recherches linguistiques en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire en Occident jusqu'à nos jours. Nous espérons que cet article incitera des expériences interdisciplinaires et des usages créatifs du langage dans les cours d'histoire.

Mots-clés: Enseignement de l'histoire, linguistique, écriture de l'histoire, interaction dans les salles de cours.

1. Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de la historia es un campo de estudio que se ha ampliado considerablemente en las últimas décadas. La tradicional triada en la que se ha construido la didáctica de la historia que incluye contenidos-profesor-estudiante, se ha complejizado porque la investigación ha mostrado la presencia de muchas variables que no habían sido consideradas en el triángulo. Una de ellas, es la variable discursiva. Aunque el reconocimiento de la variable discursiva y su relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje es algo totalmente validado por la comunidad científica educativa, aún quedan algunos aspectos por desarrollar. Sobre todo en lo relativo a visibilizar e identificar fenómenos frente a los cuales no existían definiciones precisas. Por ejemplo ¿cómo identificar si un estudiante está aprendiendo a utilizar fuentes para elaborar un argumento histórico? o ¿cómo evaluar una discusión oral entre estudiantes sobre diferentes interpretaciones históricas de un proceso? Las respuestas a estas preguntas tienen un punto en común: el desarrollo del lenguaje académico que desarrollen los estudiantes. Identificar con precisión cómo el lenguaje académico (escrito y oral) puede incidir en el aprendizaje ha sido uno de los principales aportes de la lingüística a la educación en general y a la educación histórica en particular. Aunque, este lenguaje varía según la disciplina tiene características comunes, entre ellas, alta densidad léxica, lograda principalmente mediante nominalizaciones, la presencia de entidades abstractas como agente, y el uso de referencias externas (citas textuales y parafraseos) como forma de garantizar argumentos. Estas características, pueden transformarse en un obstáculo para el aprendizaje o convertirse en una poderosa oportunidad.

Aprender el lenguaje especializado es un proceso en el que los aprendices deben ir poco a poco incorporando las convenciones epistemológicas y retóricas de las disciplinas que conforman su propio lenguaje académico³. Así, son numerosas

3 Mary, Schleppegrell, y Oteiza, Achugar. «The grammar of history: enhancing content-based instruction through a functional focus on language», *TESOL Quarterly*, vol. 1, n° 38 (2004): 67–93, Doi. 10.2307/3588259. Mary, Schleppegrell, y Luciana

las investigaciones educativas que han usado conceptos y métodos de la lingüística para abordar habilidades de pensamiento histórico tales como la causalidad, o la relación entre cambio y continuidad⁴. En este contexto, nuestro objetivo es reseñar críticamente los principales aportes de la lingüística al discurso pedagógico de la historia, en cuanto a la escritura histórica y las interacciones en la clase de historia. Creemos que tener un panorama textual y discursivo de los aportes de la lingüística a la escritura histórica es un aporte epistemológico y didáctico para la disciplina de la historia. Para realizar esto, proponemos dos focos temáticos, a saber: la escritura de la historia y las interacciones en la clase de historia. En cuanto a la escritura histórica abordaremos la noción de lenguaje especializado, género y los estudios acerca de los textos escolares. En cuanto a las interacciones en la clase de historia revisaremos las explicaciones de los profesores, la recontextualización histórica, los turnos de habla en la clase, tipos de interacciones según densidad léxica, y la multimodalidad en la clase de historia. Finalmente, se incluye un apartado con una valoración crítica que describe aportes y limitaciones.

Oliveira. «An integrated language and content approach for history teachers», *Journal of English for academic purposes*, (4) n° 5 (2006): 254-268. Doi 10.1016/j.jeap.2006.08.003; Caroline, Coffin. *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. (Londres: Continuum, 2006): 8-17.

4 Gerhard, Stoel, y Boxtel, Drie. «The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history», *Journal of Educational Psychology*, 3, n° 109 (2017): 321-337. Doi 10.1037/edu0000143; Jefferey, Nokes, Dole, Janice y Hacker. «Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts», *Journal of Educational Psychology*, vol. 3, n° 99 (2007): 492-504. Doi 10.1037/0022-0663.99.3.492; Caroline, Coffin. *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. (Londres: Continuum, 2006): 95-13; Chauncey, Monte-Sano. «Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing», *Journal of the Learning Sciences*, vol. 4, n° 9 (2010): 539-568. Doi 10.1080/10508406.2010.481014; Teresa, Oteiza, Pinuer, Henríquez. «History Classroom Interactions and the Transmission of the Recent Memory of Human Rights Violations in Chile». *Journal of educational media, memory, and society*, 7, n° 2 (2015): 44-67. Doi 10.3167/jemms.2015.070204.

2. Escritura en historia

Lenguaje académico

El lenguaje científico se expresa a partir del discurso hablado y escrito en un registro especializado y alejado del sentido común, el cual ha sido denominado por la lingüística como “lenguaje académico”⁵. Algunas características de este tipo de lenguaje es que presenta un dominio léxico gramatical, discursivo y disciplinario que permite “empaquetar” ideas complejas y abstractas al escribir, tanto como comprender los textos. El lenguaje especializado y el lenguaje común utilizan, según Martin⁶, una base común (la presencia de un grupo nominal cuyo núcleo es un sustantivo) para organizar y clasificar la experiencia y el mundo de las cosas. De esta manera, el lenguaje común está basado en la observación directa a través de los sentidos, mientras que el lenguaje especializado no⁷, ya que organiza el mundo de una forma más compleja y abstracta que el sentido común.

Por su parte, el aprendizaje histórico es un proceso que se da en el lenguaje y que se define como la adquisición de un conjunto de contenidos, habilidades y disposiciones que permiten dar sentido al pasado humano. Estudios que han indagado en la adquisición del lenguaje académico disciplinar en profesores de Historia muestran cómo esta variable es determinante para el acceso a los significados de los textos y su posterior uso en la elaboración de argumentos y opiniones⁸.

5 Catherine, Snow, y Uccelli, Paola «A Research Agenda for Educational Linguistics», en *The handbook of educational linguistics*, edi., por Bernard, Spolsky, y Hult, 112-133. (Singapur: Blackwell, 2008); Catherine, Snow, y Uccelli, Paola «The challenge of academic language», En *The Cambridge Handbook of Literacy*. Editado por David, Olson, y Nancy Torrance (Nueva York: Cambridge University Press, 2008): 112-133, Bernard, Spolsky, y Hult. *The Cambridge Handbook of Literacy* (Singapur: Blackwell, 2008): 112-133.

6 Martin, James. «Life as a noun», en *Writing science: Literacy and discursive power*, edi. por Michael, Halliday, y Martin, James. (Londres: Falmer, 1993), 221-267.

7 Martin, James. «Life as a noun», en *Writing science: Literacy and discursive power*, editado por Halliday, Michael y Martin, James. (Londres: Falmer, 1993): 221-267.

8 Schleppegrell, Mary, y Oliveira, Luciana. «An integrated language and content approach for history teachers» *Journal of English for academic purposes*. vol. 5, n°4 (2006): 254-268. Doi: 10.1016/j.jeap.2006.08.003.

Algunos de los conceptos con los cuales se ha trabajado la tecnicidad (o uso de lenguaje especializado de las disciplinas) en el discurso histórico han sido: las definiciones y las abstracciones. 1) Las definiciones son un tipo de cláusula relacional que traslada el sentido común al conocimiento especializado. Relacionan la parte con el todo. Comúnmente se definen con verbos como: ser, estar, llamar, significar, definir. 2) Las abstracciones permiten organizar los fenómenos como si fueran cosas y luego en procesos (verbos) que tienen clases y subclases como partes de un todo (meronimia). Un recurso frecuente a la hora de construir la abstracción en ciencia es por medio del uso “nominalizaciones”. Estas son definidas como el proceso gramatical por el cual los verbos son convertidos en sustantivos. Algunos ejemplos de nominalizaciones las presentamos a continuación:

Verbo	Verbo nominalizado
Resultar, producir	El resultado de esta nueva organización económica del país <i>produjo</i> aspectos positivos y negativos.
Crear	La sociedad se polarizó rápidamente, <i>creándose</i> agudas contradicciones entre grupos con intereses cada vez más contrapuestos.

Tabla 1: Ejemplos de nominalizaciones con su respectivo verbo en infinitivo.

Fuente: Adaptado de Oteiza, Teresa y Pinto, Derrin. *En (re) construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*, 2011.

Los dos ejemplos presentados en la Tabla 1 corresponden a extractos de textos escolares de historia que tratan el tema de la última dictadura militar en Chile. En la Tabla se observa que una forma recurrente para realizar nominalizaciones es anteponiendo un artículo (el, la, los, las) al verbo. En los ejemplos se aprecia cómo con estos recursos se está realizando el ejercicio de «causalidad». Sobre este tipo de realizaciones se ha señalado que este grado de abstracción dificulta la visualización de los actores involucrados⁹. En los textos de historia estudiados por Oteiza era común encontrar

9 Teresa, Oteiza, y Pinto. «*En (re) construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*». (Santiago de Chile: Cuarto Propio, 2011): 129-160.

estas construcciones para evitar culpar directamente a los militares¹⁰. Algo similar ha encontrado Mariana Achugar en prácticas de aula en Uruguay¹¹.

En el discurso histórico, muchos de los términos técnicos son «prestados de otras disciplinas. De esta forma se utilizan algunas formas como ismos (colonialismo, imperialismo, etc.) y otras tomadas de disciplinas como la sociología o la economía (socialismo, comunismo, fuerzas del mercado). Sobre este tema, Teresa Oteíza ha mostrado cómo la tecnicidad del discurso histórico se gramaticaliza principalmente en nominalizaciones¹², lo cual implica la presentación de ideologías y de movimientos de manera abstracta y compactada (*el socialismo, el capitalismo, el comunismo*, etc.). De esta forma, la abstracción en historia se realiza mediante nominalizaciones que incorporan ciertos términos técnicos (socialismo, comunismo, inflación, devaluación) en su elaboración. Sobre este mismo aspecto, Mariana Achugar entrega patrones lingüísticos para el discurso del pasado. A continuación, en la Tabla 2 presentamos algunos de estos patrones:

Recursos lingüísticos	Efecto
Uso de construcciones impersonales para evitar la responsabilidad (ej. Pasiva, se, nominalizaciones).	Se logra un relato objetivo, sin problematización (discurso monoglósico). Se oculta la agencia sobre quienes realizan las acciones.

10 Teresa, Oteíza, y Pinto. «*En (re) construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*». (Santiago de Chile: Cuarto Propio, 2011), 129-172.

11 Mariana, Achugar, y Oteíza. «Recontextualización del pasado reciente: prácticas sociales multisemióticas». *Discurso & Sociedad*. vol. 8, n°1 (2014): 1-11. Mariana, Achugar. «The Intergenerational Transmission of Recent Past: Learning about the Dictatorship in the History Classroom» *Proceedings of the VII International Congress of ALSFAL*, 11-23. Montevideo: ALSFAL: 2013; Mariana, Achugar. *Discursive Processes of Intergenerational Transmission of Recent History* (Nueva York: Palgrave Macmillan, 2016), 126-161.

12 Teresa, Oteíza, y Derrin Pinto. «*En (re) construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales* ». (Santiago de Chile: Cuarto Propio, 2011): 129-172.

Nominalizaciones para representar una serie de eventos como un participante abstracto (ej. La revolución) o la representación de actores humanos como clase (ej. La oposición), y para codificar evaluaciones (ej. El conocimiento de la crisis de 1973).	Se logra abstracción de ideas y conceptos.
Construcciones de relaciones lógicas y causalidad a través de verbos y patrones textuales en vez de uso de conjunciones (ej. «Estos eventos produjeron la crisis» en vez de «estos eventos ocurrieron entonces se produjo la crisis»).	Se logra un relato objetivo, sin problematización (discurso monoglósico).
Uso de estrategias argumentativas que descalifican al otro.	Se logra un efecto de nosotros buenos v/s ellos malos o <i>us and them</i> .

Tabla 2: Recursos lingüísticos y su efecto en el discurso del pasado.

Fuente: Adaptado de Achugar, Mariana. *Aproximaciones discursivas a la transmisión del pasado reciente: síntesis cualitativa*, (2011): 48-49.

En la Tabla 2, se observa que el discurso de la historia tiene mecanismos lingüístico-retóricos que le permiten objetivizar la realidad, ocultar al agente de la acción, abstraer ideas, y evaluar negativamente al otro. De los patrones presentados se desprende la importancia que tiene comprender las dinámicas lingüísticas en textos de tipo persuasivos. En tiempos que el discurso político, histórico y de los *mass-media* tienden a objetivar la realidad, comprender los mecanismos de persuasión por medio del lenguaje, pueden ser una excelente herramienta para ejercitar el pensamiento crítico.

De esta manera, el lenguaje especializado de la historia permite el desarrollo del pensamiento histórico y el uso de las estrategias creadas por la historiografía como el tiempo

histórico, la causalidad, la objetividad y la intertextualidad¹³. La enseñanza explícita de estos recursos lingüísticos en la clase de historia debería ser un aporte a la concientización de los contenidos y estrategias críticas de aprendizaje. Además, el lenguaje académico de la historia permite el acceso a cuestiones epistemológicas sobre la naturaleza del trabajo historiográfico, tales como: el uso de evidencias históricas y el papel que juegan los conceptos estructuradores o de segundo orden como continuidad y cambio, empatía, juicios morales y causalidad histórica¹⁴.

Géneros en la clase de historia

La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), es entendida como un proceso social compuesto por etapas dirigido hacia un objetivo¹⁵. Desde esta noción y para el análisis del discurso de la historia se han identificado principalmente dos géneros, el de recuento y el de explicación. El género de recuento se identifica con un lenguaje narrativo, mientras que el género explicación por un lenguaje argumentativo. En este contexto, un trabajo referente en la literatura sobre el discurso pedagógico de la historia es el trabajo de Coffin¹⁶. En este libro, la autora desde una mirada de la LSF profundiza en las nociones de género, registro, ideología y la valoración, entre otros elementos lingüísticos para analizar los discursos históricos en la sala de clases. En términos generales, la investigadora señala que el discurso de

13 Sebastián, Plá. *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*. (México: Plaza y Valdés-Colegio Madrid, 2005), 49-8. Bradley, Fogo. «Core Practices for Teaching History: The Results of a Delphi Panel Survey». *Theory & Research in Social*, n° 2, (2014):151-196.; Lee, Peter. «Putting principles into practice understanding history». En Donovan, M. y Bransford (Washington, D. F.: National Academies Press, 2005): 31-77.

14 Peter, Seixas, y Peck. *Teaching historical thinking*. En A. Sears & I. Wright. (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (Vancouver: Pacific Educational Press, 2004), 109-117. Janet, Van Drie, y Van Boxtel, *Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past*, en *Educational Psychology Review*, vol. 2, n° 20 (2018): 87-110. Doi 10.1007/s10648-007-9056-1.

15 James, Martin, y Rose, David. *Working with discourse*. (Londres: Continuum, 2008a), 3-16.

16 Caroline, Coffin. *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. (Londres: Continuum, 2006): 167-176.

la historia se materializa principalmente en estilos narrativos, explicativos y argumentativos, y cada uno de estos estilos se realiza en distintos géneros. A continuación, en la Tabla 3 mostramos esquemáticamente la clasificación de los 9 géneros utilizados en la clase de historia, propuestos por Coffin¹⁷, diferenciándolos cronológicamente a través de la primaria a la secundaria:

	Género de recuento	Géneros de explicación y argumentación	Géneros de argumentación
Edad aproximada	7 a 13 años	9 a 16 años	11 a 18 años
Tipo de lenguaje	Lenguaje narrativo	Lenguaje narrativo y argumentativo	Lenguaje narrativo y argumentativo
Tipos de género	Autobiografía, recuento biográfico, recuento histórico, informe histórico,	Explicación factorial, explicación de consecuencia	Exposición, discusión, crítica

Tabla 3: Clasificación de géneros en la clase de historia desde la primaria a la secundaria.

Fuente: Adaptado de Coffin Caroline. *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. Londres: Continuum, (2006): 47.

Como se observa en el Tabla 3, los géneros históricos ocupados en la escuela desde la primaria a la secundaria van complejizándose desde géneros de recuento hacia géneros argumentativos.

Los géneros de registro ocupan un lenguaje narrativo e incluye 4 subgéneros. El subgénero autobiografía consiste en recordar eventos de nuestra propia vida; en el recuento biográfico se registran los eventos de un personaje significativo en la historia; en el recuento histórico se desarrolla un recuento de un periodo más extenso de tiempo; mientras que en el informe histórico se necesita una explicación en base a una secuencia de eventos que identifiquen una causalidad. Como

¹⁷ Caroline, Coffin. *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. (Londres: Continuum, 2006): 66-94.

se aprecia en estos cuatro géneros hay una variedad entre ellos, la cual se puede identificar por un criterio de dificultad.

Los géneros explicativos y de argumentación explican el pasado y desarrollan un punto de vista. Se establece que la argumentación en la clase de historia es la particular interpretación del pasado basado en evidencias¹⁸. Por su parte, el sub género explicación factorial consiste en la explicación de razones o factores que contribuyeron a determinada situación histórica. El género explicación de consecuencia consiste en la explicación de los efectos o consecuencias de una situación. Los géneros argumentativos involucran un estadio cognitivo mayor ya que pueden utilizar todos los géneros, tanto de recuento, explicativos, como argumentativos.

En los géneros de argumentación, el subgénero de exposición consiste en argumentar un particular punto de vista; el subgénero discusión consiste en considerar distintas interpretaciones antes de posicionar un punto en particular; mientras que el subgénero crítica consiste en argumentar en contra de una particular interpretación¹⁹.

Algunas investigaciones que han utilizado las nociones de género histórico en contextos escolares muestran cómo el género narrativo es uno de los más utilizados, puesto que contribuye a resumir eventos históricos, organizándolos en una secuencia temporal lineal. Por el contrario, los géneros menos utilizados son los géneros argumentativos por la complejidad del lenguaje académico necesario para su realización²⁰. En esta misma línea una reciente investigación identificó que la calidad de las argumentaciones históricas de estudiantes de 8º grado (12-13 años) está directamente relacionada con

18 Coffin..., 66; Coffin, Caroline. «Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 38 n° 4 (2006):413 - 429. Doi 10.1080/00220270500508810.

19 Coffin..., 69; *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. (Londres: Continuum, 2006).

20 Martin, James y David, Rose. *Working with discourse* (Londres: Continuum, 2008a), 8-16. Coffin, Caroline. *Historical discourse*: 66-94; Caroline, Coffin. «Learning to write history»: vol. 21 n° 3, (2004): 261-289. Doi 10.1177/741088304265476.

la capacidad de comprender la información de la evidencia y con la utilización de recursos léxico-gramaticales para su incorporación en un texto escrito²¹. Con este resultado se apoya una hipótesis lingüística acerca de que el conocimiento explícito de las estructuras genéricas y recursos lingüísticos de los textos tendrá positivos logros a la hora de comprender y textualizar textos históricos.

La descripción de los géneros en cualquier actividad es relevante, entre otras cosas, para un potencial modelamiento y enseñanza. En este contexto, la investigación de Coffin²² se constituye en un enorme aporte al conocimiento de los géneros históricos en la sala de clases y su descripción desde una mirada Sistémica Funcional. Este modelo de alfabetización basado en géneros se puede complementar con proyectos que integren el desarrollo del pensamiento crítico.

Escritura histórica en textos escolares de historia

En cuanto a la escritura histórica, lo más estudiado desde la lingüística han sido los textos escolares²³. Sobre estos textos existe una amplia tradición, que podríamos remontar a la década de 1980 en la escuela de Sidney²⁴. Esta escuela se hizo cargo de un proyecto de educación nacional en Australia llamado “*Write it right*” en donde lingüistas y profesores trabajaron en conjunto levantando géneros propios de la escuela y aplicando estos conocimientos a la enseñanza. Todo esto desde la Lingüística Sistémica Funcional, en donde su noción de género cobra relevancia.

21 Rodrigo, Henríquez, Andrés, Carmona, y Alen. Quinteros. «Escribir historia desde las evidencias. Géneros históricos y sentido histórico en estudiantes de 8vo de Educación Básica», *Revista Signos*, vol. 96, n° 51 (2018): 61-81. Doi 10.4067/S0718-09342018000100061; Coffin, «Learning the language of school history, vol. 38 n° 4, (2006):413-429, Doi 10.1080/00220270500508810.

22 Coffin..., 167-176.

23 Teresa, Oteiza. «Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas». *Revista Signos*, vol. 70, n° 42 (2009): 219-244; Moss y otros; «La metáfora gramatical en los textos escolares de ciencias sociales en español», *Onomázein*, n°28 (2013): 88-104, Doi 10.7764/onomazein.28.3.

24 James, Martin, y David, Rose. *Working with discourse*. (Londres: Continuum, 2008). Doi; James, Martin, y Rose. *Genrerelations* (Londres: Equinox, 2008b): 1-24.

En Latinoamérica y desde la Lingüística Sistémico-Funcional han destacado principalmente los trabajos de Teresa Oteíza²⁵, y Gillian Moss²⁶. Ambas investigadoras han priorizado en sus investigaciones el cómo se construye la historia en los textos escolares. Por un lado, las investigaciones de Oteíza²⁷ han procurado analizar cómo se construye la historia en los textos escolares de enseñanza media en Chile, focalizando en el tratamiento de estos textos al periodo de la dictadura cívico-militar. La autora desarrolló el concepto bajtiniano de solidaridad ideológica retomado por Jim Martin y Peter White²⁸ en el sistema de «Compromiso» del modelo de la Valoración. El concepto de solidaridad ideológica se entenderá como los estilos considerados como objetivos o neutrales que presuponen una especie de identificación entre el destinatario y el hablante generando una unidad de sus puntos de vista²⁹. Así, la investigación concluye que los textos escolares en Chile tratan el tema de la última dictadura cívico-militar con escasa solidaridad ideológica, es decir, con alta presencia de recursos monoglósicos³⁰ y escasa modalización³¹ o negociación de significados. Este tipo de discurso influiría en el hecho de que los estudiantes tendrían menos posibilidades de interpretar las distintas voces presentes en los textos quedando evidente la idea de manipulación y persuasión³².

25 Oteíza, «Solidaridad ideológica en el discurso...», 219-244, Doi 10.4067/S0718-09342009000200004; Caroline, Coffin. «The voices of history: theorizing the interpersonal semantics of historical discourses». *Text*, vol. 22 n° 4 (2002): 503-528. Doi 10.1515/text.2002.020.

26 Moss, y otros, «La metáfora...», 88-104.

27 Oteíza, «Solidaridad ideológica en el discurso...», 219-244.

28 James, Martin, y White. *The language of evaluation. Appraisal in english*. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2005, 1-41.

29 Oteíza, «Solidaridad ideológica en el discurso...», 222.

30 Se presenta una afirmación como certera (ej. El gobierno de Allende se caracterizó por una alta inflación).

31 Se presenta una afirmación con una certeza relativa (ej. Es probable que el problema pudo tener como causa).

32 VanDijk, Teun. «Discourse and manipulation». *Discourse & Society*, vol. 17, n°3 (2006): 359-383. Doi 10.1177/0957926506060250.

Por su parte, el grupo de investigación de Barranquilla, Colombia Colectivo Urdimbre ha destacado en el estudio del discurso escolar de la historia, entre otros aspectos, por el estudio de las metáforas gramaticales en los textos escolares de ciencias sociales³³. La metáfora gramatical consiste en el proceso en donde un componente semántico se construye en la gramática de una forma no prototípica³⁴. La forma más natural de realizar esto es por medio de las nominalizaciones, es decir el referir a procesos (verbos) o cualidades (adjetivos) en forma de sustantivos. Este proceso gramatical ha sido especialmente estudiado debido a que es propio del lenguaje especializado y científico. Además, se caracteriza por la capacidad de empaquetar información. Otra forma de metáfora gramatical es el uso de verbos causales (provocó, causó, significó). La utilización de estos verbos a diferencia de hacerlo con conjunciones de causalidad (en consecuencia, por consiguiente) entregaría un efecto más monoglósico, con lo cual se deja escaso espacio para interpretar algo distinto. Particularmente, en esta investigación se proponen otras 3 formas de metáfora gramatical para el español. Estas son: las cláusulas no ergativas, el presente histórico y los participantes no animados. Las cláusulas no ergativas son las que dejan implícita la agencialidad o sugieren que no existe agente externo con relación al proceso. Esto es realizado principalmente por medio de impersonalizaciones. A continuación, presentamos algunos ejemplos:

Ejemplo 1

[Sin agente] Se legalizaron [...]; [Sin agente] Se prohibió [...]; [Sin agente] Se obligó [...]

En los ejemplos se puede apreciar que por medio del uso del «se» se da el efecto de que la acción la realizó nadie. El presente histórico, por su parte refiere al uso del presente simple cuando se esperaría un uso exclusivo de oraciones en pasado en textos de historia. A continuación, presentamos algunos ejemplos:

33 Moss, y otros «La metáfora gramatical...», 88-104.

34 Moss., «La metáfora gramatical...»,98.

Ejemplo 2

El desarrollo de la técnica genera

En el orden social se producen

[...] también se fortalece y evoluciona la clase de los mercaderes.

En el ejemplo 2 se aprecian marcados con negrita los verbos en presente. Los autores plantean que el uso del presente objetiviza la realidad dejando poco espacio a otras interpretaciones, o en palabras de Oteíza³⁵ hay una escasa solidaridad ideológica. Los participantes no animados, en tanto, se identifican cuando para desempacar una metáfora es necesario identificar participantes humanos. A continuación presentamos un ejemplo de este tipo de metáfora gramatical:

Recurso lingüístico	metáfora, participante no animado	Ejemplo desempaquetado con agente humano
Ejemplo	La revolución industrial	Los dueños de las industrias

Ejemplo 3

Fuente: Elaboración del autor.

Así, los autores en estos tres eventos gramaticales interpretan que existe una metáfora gramatical debido a la tensión entre el estrato semántico y el lexicogramatical. A continuación, en la Figura 1, presentamos esquemáticamente estas relaciones:

³⁵ Oteíza, «Solidaridad ideológica en el discurso...», 219-244.

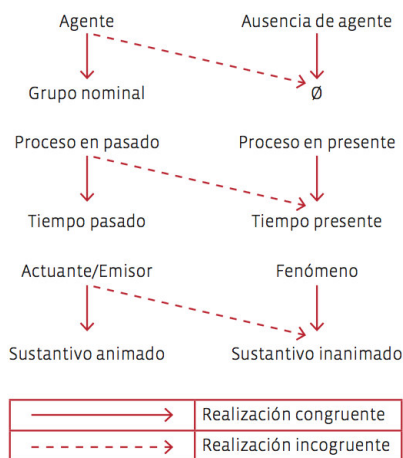


Figura 1: Tres tipos de metáforas gramaticales: Incongruencia de expresiones no ergativas, presente histórico y participantes no animados
Fuente: Moss et al. (2013: 100).

En la Figura 1 se aprecia cómo en estos tres tipos de metáforas hay una relación incongruente entre el estrato semántico y el lexico gramatical.

A partir de los trabajos reseñados en esta sección, podemos observar que la lingüística entrega valiosas herramientas para enseñar habilidades críticas que permitan identificar las intenciones políticas de los textos escolares de historia, y las características lingüísticas e ideológicas del lenguaje persuasivo.

3. Interacciones en la clase de historia

Tipos de interacciones según su densidad semántica

Recientes aproximaciones a las interacciones de aula en clases de historia en el contexto chileno han identificado diferentes aspectos de la interacción entre profesores y estudiantes³⁶. Estos estudios se han focalizado, desde una

36 Teresa, Oteiza, Rodrigo, Henríquez, y Claudio, Pinuer. «History Classroom Interactions and the Transmission of the Recent Memory of Human Rights Violations in Chile». *Journal of educational media, memory, and society*. vol 7, n°2 (2015): 44-67

perspectiva sociosemiótica, en los recursos utilizados para la elaboración del significado histórico en el discurso de aula. Karl Maton define el campo social como una estructura cuyos principios organizadores son códigos semánticos que pueden ser organizados a partir de su lejanía o cercanía al contexto discursivo³⁷. La distancia o mayor lejanía al contexto produce abstracción y significados que se condensan. Para Maton esto se denomina densidad semántica que también se puede expresar en símbolos, lenguaje especializado, frases, gestos y expresiones. Maton utiliza la expresión de condensación de significado cuando se produce esta densidad semántica. Estas pueden ser epistémicas (al conocimiento) y axiológicas (afectos, estética, ética y política). Por el contrario, la cercanía o dependencia del contexto a través de ideas concretas, casos limitados y específicos Maton la denomina gravedad semántica³⁸. El discurso puede ondular entre la densidad y la gravedad semántica y así pasar de ideas abstractas a casos concretos, como ocurre con los ejemplos, las relaciones conceptuales o los análisis de casos.

Las nociones densidad semántica y gravedad semántica han sido utilizadas para caracterizar las interacciones orales producidas en las clases de historia. Particularmente, en la investigación de Oteiza, Henríquez y Pinuer³⁹ se caracterizaron los movimientos semánticos de tres profesores de 3er. año de Educación media (16-17 años) y los recursos con que es recontextualizado el conocimiento histórico escolar. Se muestran cómo las clases de historia son una instancia

Doi 10.3167/jemms.2015.07204; Oteiza, Pinuer, y Henríquez. Significación histórica y aproximaciones axiológicas y epistemológicas: interacción en clases de historia sobre memorias del pasado reciente de violación a los derechos humanos en Chile. En *Libro Homenaje a los 20 años de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso*, compilado por García da Silva, Denize, y Pardo. Brasilia. Universidad de Brasilia. 172-189.

37 Karl, Maton. Building powerful knowledge: The significance of Semantic Waves, En *Knowledge and the Future of the Curriculum: International Studies in Social Realism*, editado por Barrett, Brian, y Rata (Londres: Palgrave Macmillan, 2014): 181-197.

38 Karl, Maton. «Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building». *Linguistics and Education*, vol, 24, n°1 (2013): 8-22. Doi 10.1016/j.linged.2012.11.005.

39 Oteiza, y Henríquez. «History Classroom Interactions... », 44-67. Oteiza, y Henríquez, Significación histórica y aproximaciones... », 172-189.

de negociación discursiva de las memorias aprendidas en espacios familiares y sociales que se vehiculan en los modos de elaborar significación del pasado. Para identificar los modos de recontextualización de la historia y la memoria en las interacciones se utilizaron las nociones de densidad semántica y gravedad semántica propuesta por Maton⁴⁰. Se operacionalizaron ambos conceptos en el contexto escolar a través de los recursos semióticos de la densidad semántica (DS) cuando se produce la condensación de significados. En el contexto de estudio los desplazamientos hacia condensación de significados se expresó a través de ideas abstractas presentes en conceptos y nominalizaciones así como en significados axiológicos (posturas afectivas, estéticas, éticas y políticas). Asimismo, se operacionalizó el desplazamiento hacia una gravedad semántica (GS) cuando se utilizan ejemplos de la vida cotidiana, casos delimitados o específicos. A continuación, en la Figura 2 presentamos un ejemplo de ondulaciones semánticas en la clase de historia:

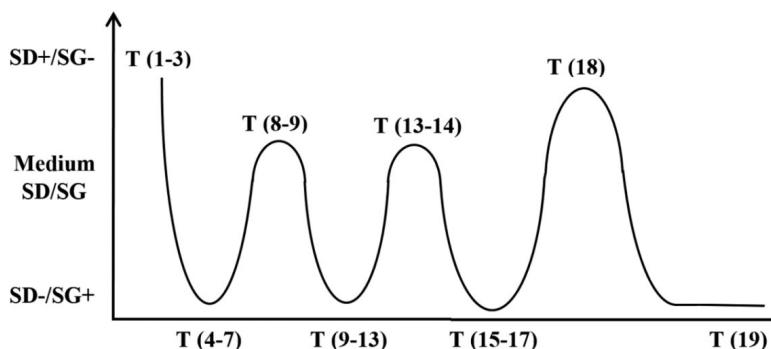


Figura 2. Ondulaciones semánticas en clases de historia.

Fuente: Oteiza, Teresa., Henríquez, Rodrigo., y Pinuer, Claudio. History Classroom Interactions and the Transmission of the Recent Memory of Human Rights Violations in Chile. *Journal of educational media, memory, and society*.7(2) (2015):57.

40 Karl, Maton. «Building powerful knowledge: The significance of Semantic Waves», en *Knowledge and the Future of the Curriculum: International Studies in Social Realism*, edit. por Barrett, Brian, y Rata, (Londres: Palgrave Macmillan, 2014): 181-197; James, Martin, y Maton. (Eds.) «Cumulative Knowledge-building in Secondary Schooling», special edition of *Linguistics and Education* vol 1, n° 24 (2013): 1-74.

Transcripción del discurso del profesor

Profesor (T)

1. (...) En estos espacios públicos fue donde primero se inicia la represión y la tortura en Chile.
2. En los primeros días en que se inicia el golpe son probablemente algunos de los más violentos que ha
3. vivido la historia nacional.
4. Impuesto cerca de las 6 de la tarde durante los primeros días del golpe te costaba la vida.
5. Ir a comprar al almacén era un viaje del que no sabías si volvías
6. y ojalá no te encontrarán El río como toda la vida en nuestro país
7. y en la historia de Santiago, el río era el lugar por el que se evacuaban los desechos en la ciudad.
8. Ahí van a dar todos los alcantarillados de Santiago ahí van a dar todos los cuerpos de los marxistas
9. asesinados durante los toques de queda sin nombre sin identificación
10. sin nadie que los reconociera como desechos y la gente común y corriente lo veía, los veía
11. los escuchaba gritar veían como caían los cuerpos al agua, escuchaban el golpe
12. del cuerpo contra el fondo Los veían amontonados en las orillas al día siguiente
13. Padres de familia hijos, hermanos dejando guachos pero eran células de este cáncer marxista
14. que había que exterminar que había que eliminar como desechos
15. por el río es difícil pensar y dimensionar a qué punto podemos llegar a deshumanizar a alguien
16. de quitarle todo la vida pero como se pudo comprobar más adelante
17. cuando uno cree que no es posible elevar el nivel de violencia cuando ya te han quitado todo que es la vida se puede seguir
18. adelante en la escalada de la violencia política
19. la persona lo que tiene...

En la figura 2 se observa la ondulación semántica entre más densidad semántica (SD+/SG-) y menos densidad semántica (SD-/SG+). El eje vertical indica la ondulación y el eje horizontal indica el discurso del profesor. La letra T indica el habla del profesor y los números entre paréntesis indican las líneas de la transcripción del discurso del profesor (más abajo). También se aprecia que el discurso comienza con más densidad semántica por el uso de las nominalizaciones «espacios públicos» «represión y tortura en Chile». Luego a partir de la línea 4 hasta la línea 7, el discurso pasa a lo concreto del día del golpe y al uso de lenguaje cotidiano. Luego a partir de la línea 8 hasta la 9 el discurso toma una densidad semántica intermedia por el uso de lenguaje especializado como marxismo o toque de queda para luego ir a más gravedad semántica entre las líneas 9-13 en que se relata la forma cómo los cuerpos de las víctimas fueron arrojados al río Mapocho. Entre las líneas 13 y 14 hay una ondulación hacia una densidad semántica intermedia por el uso de lenguaje especializado como células de cáncer marxista. Luego entre las líneas 15 a 17 el lenguaje va hacia mayor gravedad semántica por el uso de lenguaje no especializado. En la línea 18 el discurso adquiere densidad semántica por ella expresión escalada de violencia política. De esta forma, podemos observar como el discurso del profesor ondula entre mayor y menor densidad semántica y con ello, como el lenguaje de clases transita entre cuestiones abstractas y otras más ligadas al contexto. Esto, abre una interesante perspectiva de análisis, pues permite caracterizar las situaciones de habla que producen oportunidades de aprendizaje o también dificultades. Estos estudios muestran cómo un profesor con mayor repertorio de herramientas del lenguaje académico, puede hacer transitar una situación de menor densidad semántica a una de mayor abstracción de forma gradual y progresiva. Asimismo, la identificación de los grados de densidad semántica de las preguntas de los alumnos, permitirá identificar las ideas previas de los estudiantes y sus formas de comunicarlas en clases de historia.

Multimodalidad en la enseñanza de la historia

Otro tema estudiado por los lingüistas acerca del discurso de la enseñanza de la historia es la multimodalidad. Este concepto lo entenderemos como la estrategia de entregar significados por más de un medio, como el escrito por ejemplo. Es decir, estudia los distintos recursos visuales, sonoros, o gestuales que pueden estar influyendo en el significado de las cosas. A este respecto, Manghi, Badillo y Villacura⁴¹ estudiaron las estrategias multimodales⁴² a la hora de enseñar historia en la escuela. La investigación utiliza una perspectiva socio-semiótica⁴³ y la noción de género de la LSF⁴⁴. Particularmente, se describen cuatro estrategias para la construcción de la experiencia en historia: a) el relato (anclaje en tiempo y espacio) y la explicación gestual (establecimiento de la causalidad); b) el *zoom* o acercamiento visual (explicación por medio de una imagen un concepto mayor); c) la visibilización temporal y espacial (habla, gestos, dibujos, tablas); y d) la estrategia léxica (construcción de significado de una palabra con particular significado en la disciplina). Junto a estas estrategias se identificaron tres estrategias interpersonales. La primera de ellas es el juego de rol en el cual el profesor en medio de su relato asume la primera persona (yo, nosotros), ejemplo: Hay gobernantes que dijeron: bueno ya, ahí está mi ejército. Esta forma de presentar el relato acercaría los eventos y personajes a los alumnos, ya que estos se presentan como personas comunes capaces de tomar decisiones como uno. Este hecho, en palabras de las autoras humaniza la historia.

41 Dominique, Manghi, y Villacura, Badillo. «Alfabetización semiótica en clases de historia. Estrategias de mediación desde un enfoque multimodal», *Revista Perfiles educativos*. n° 36 (146), (2014): 63-79, Doi 10.1016/S0185-2698(14)70128-X; Manghi, Dominique, y Badillo. «Modos Semióticos en el Discurso Pedagógico de Historia: Potencial Semiótico para la Mediación en el Aula Escolar». *Ikala*, vol. 2 n°20 (2015):157-172, Doi 10.17533/udea.ikala.v20n2a02.

42 Kress, Gunther, y Leeuwen. *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication* (Londres: Arnold, 2001):1-34; Coffin, y Derewianka. Multimodal layout in school history books: the texturing of historical interpretation, en *Text-type and Texture* edit. por Geoff, Thompson, y Forey. (Eds.) (Londres, Equinox, 2008):191-215.

43 Robert, Hodge y Kress. *Social semiotics* (Cambridge: Polity, 1988), 1-8.

44 James, Martin, y Rose, *Working with discourse* (Londres: Continuum, 2008a), 8-15; James, Martin, y Rose, *Genre relations* (Londres: Equinox, 2008b), 231-250.

La segunda estrategia interpersonal es el uso de voces con autoridad tales como una lectura de un autor contemporáneo, un mapa, u otro para respaldar el argumento. La tercera estrategia interpersonal es la vinculación con lo cotidiano la cual se realiza en el momento en que el profesor recurre a alguna experiencia de los estudiantes para acercar más la noción histórica a representar. Las autoras ejemplifican esta estrategia refiriendo a uno de los casos observados en el cual el profesor ejemplifica el sentimiento que provocaba Hitler en sus opositores asemejándolo con el sentimiento de los opositores a Darth Vader, personaje de la conocida serie de Hollywood, *Star Wars*. A continuación presentamos las estrategias para la construcción de la experiencia en historia:

Estrategias para la construcción de la experiencia en historia	Estrategias «interpersonales» para la construcción de la experiencia en historia
a) el relato y la explicación gestual b) el <i>zoom</i> o acercamiento visual c) la visibilización temporal y espacial d) la estrategia léxica	a) juego de rol b) uso de voces con autoridad c) vinculación con lo cotidiano

Tabla 4: Estrategias y Estrategias interpersonales para la construcción de la experiencia en historia.

Fuente: Adaptado de Manghi, Dominique, Carolina Badillo y Paula Villacura. «Alfabetización semiótica en clases de historia». (2014): 63-79.

Las estrategias presentadas en la Tabla 4 apelarían a una enseñanza a un nivel emotivo y contextualizado⁴⁵. Como se puede observar el valor de esta investigación radica en el hecho de que un acercamiento multimodal y socio-semiótico a la experiencia de clase en aula es un análisis más completo de las distintas variables que están actuando al momento de realizar clases en historia.

45 Gerhard, Stoel, Drie, L, y Boxtel. «The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history». *Journal of Educational Psychology*, vol, 3, n°109 (2017): 321-337. Doi 10.1037/edu0000143.

Las investigaciones sobre densidad semántica, gravedad semántica, y recursos multimodales en el aula son una excelente forma de indagar en las experiencias de la clase de historia. También nos entregan la posibilidad de poder visualizar variables menos académicas como la afectividad, y lo cotidiano en la enseñanza de la historia. Además, estos trabajos se pueden complementar con los estudios de género, y sobre textos escolares vistos en este artículo.

4. Valoración crítica

Los aportes de la lingüística a la educación histórica presentados aquí muestran que es un campo de desarrollo con desafíos pendientes. En primer lugar, las teorías y modelos de la lingüística poseen un nivel de tecnicidad y abstracción que dificultan la utilización y aplicación en investigaciones descriptivas, cuasi experimentales y experimentales en educación histórica. Sin embargo, el desarrollo de la lingüística educacional⁴⁶ permite facilitar el uso de teorías y métodos lingüísticos a la investigación en enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, algunos críticos de la utilización de modelos lingüísticos en la enseñanza, como por ejemplo el movimiento de la escritura histórica extendida se han opuesto a la utilización de modelos de los géneros históricos por considerar que se focalizan en la forma del contenido histórico y no en el carácter sustantivo del contenido. Asimismo, sostienen que reducen el pensamiento histórico a una práctica algorítmica extraña, una serie de habilidades históricas y rutinas secas⁴⁷. Muchas de estas críticas se han expresado en la revista *Teaching History*, sin embargo se trata de ensayos que no presentan evidencia empírica cuyo fundamento responden a juicios sobre una visión tradicional de la gramática como un conjunto de normas a las cuales los significados están adheridos. Por el contrario, la gramática, como sostiene Michael Halliday⁴⁸

46 Alejandra, Meneses, et al. *Gramática para profesores; consideraciones metalingüísticas para el aprendizaje*. (Santiago: Ediciones UC, 2018):19-36.

47 Counsell, Christine, Chapman Burn. *Masterclass in History Education*. (Londres: Bloomsbury, 2016), 159-168.

48 Michael, Halliday, y Matthiessen. *An introduction to functional grammar* (Londres: Arnold, 2004), 20-31.

estaría relacionada con la dimensión semántica (significado) del lenguaje. Conocer la gramática de la historia sería, por tanto, conocer los medios a partir de los cuales la disciplina histórica ha elaborado, desde sus propias formas de trabajo, su epistemología y sus objetos de estudio. Por lo tanto, penetrar en esta dimensión implica entrar en el núcleo mismo de la enseñanza y el aprendizaje⁴⁹. Sin embargo, hay que reconocer que el uso de teorías, modelos y métodos de la lingüística tanto para la investigación, como para la práctica educativa requiere ciertas condiciones que, al menos de una perspectiva latinoamericana aún queda mucho por trabajar. Sobre todo en lo relacionado con la inclusión del lenguaje académico en la formación inicial para los y las docentes de educación inicial, primaria y secundaria. Aún vemos que la enseñanza universitaria, el lenguaje académico se desarrolla afuera de las disciplinas como una actividad externa.

5. Conclusiones

En este artículo se ha podido apreciar que la enseñanza de la historia en la sala de clases es una realidad compleja. Desde la lingüística, esta realidad se ha estudiado desde diversos focos temáticos, pero en esta investigación hemos destacado la comprensión de los géneros históricos, los textos escolares, las interacciones en el aula, y los recursos multimodales. Desde nuestro punto de vista, el conocimiento explícito de estas temáticas por parte de profesores de historia y alumnos ayudará a una mejor comprensión y elaboración de textos históricos. En este contexto, la presente investigación ha presentado estudios que apoyan la hipótesis lingüística acerca de que el conocimiento académico de las disciplinas puede ser mejor comprendido y construido a partir de una alfabetización en base a la enseñanza lingüística de los textos. Para el caso del conocimiento lingüístico de la historia, en este artículo se ha podido observar que se puede constituir en una poderosa oportunidad para desarrollar habilidades como, por ejemplo: la argumentación histórica, el conocimiento de los géneros

49 Rodrigo, Henríquez, y Muñoz, «Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la historia», *Diálogo andino*, n° 53, (2017): 7-21, Doi 10.4067/S0719-26812017000200007.

históricos, el pensamiento crítico, y la retórica de la clase de historia. Estas habilidades, toman mayor importancia en la actualidad en donde se observa que el lenguaje es un arma privilegiada a la hora de manipular la información no solo en el discurso histórico, sino también en el discurso político y periodístico.

Los estudios lingüísticos han posibilitado identificar con precisión cuáles son los recursos, que textos escolares, profesores y estudiantes utilizan para recontextualizar la historia escolar. Tales recursos son la base con que la historia es aprendida y enseñada, no solo como un proceso heurístico o como una representación mental sino como un desempeño observable, tangible, identificable y por tanto enseñable. La caracterización de los recursos discursivos de la historia proporcionan información práctica sobre la adquisición del pensamiento histórico a través de sus huellas en el lenguaje académico disciplinar. Asimismo permite clarificar las oportunidades de aprendizaje y las prácticas de enseñanza que favorecen su desarrollo.

Junto con lo anterior, aún vemos que en la enseñanza universitaria, el lenguaje académico se desarrolla afuera de las disciplinas como una actividad externa. Así encontramos muchas instituciones universitarias (como en Chile) con cursos generales de lectura y escritura académica y no específicos a las disciplinas. Aunque se trata de un avance, queda camino para insertar el lenguaje académico a lo largo del currículum y la trayectoria educativa de profesores en formación. Los elementos planteados en este artículo nos sugieren que, como investigadores y educadores, debemos poner atención tanto en los elementos textuales como ideológicos del discurso pedagógico de la historia. Junto con esto, nos queda la ardua tarea de potenciar en nuestras salas de clases este conocimiento lingüístico con el pensamiento crítico.

Bibliografía

Achugar, Mariana. *Discursive Processes of Intergenerational Transmission of Recent History*. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2016.

Achugar, Mariana y Teresa, Oteíza, «Recontextualización del pasado reciente: prácticas sociales multisemióticas». *Discurso & Sociedad*. 8, n°1 (2014): 1-11.

Achugar, Mariana. «The Intergenerational Transmission of Recent Past: Learning about the Dictatorship in the History Classroom» *Proceedings of the VII International Congress of ALSFAL*, 11-23. Montevideo: ALSFAL: 2013.

———. «Aproximaciones discursivas a la transmisión del pasado reciente: síntesis cualitativa», *En (re) construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Editado por Oteíza, Teresa y Pinto, Derrin, 43-89. Santiago de Chile: Cuarto Propio, 2011.

Barrett, Brian. y Rata (Eds.). *Knowledge and the Future of the Curriculum: International Studies in Social Realism*, Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

Coffin, Caroline. *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. Londres: Continuum, 2006.

———. 'Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum'. *Journal of Curriculum Studies*, 38 n°4, (2006): 413 – 429. Doi: 10.1080/00220270500508810.

———. «Learning to write history: the role of causality». *Written Communication*. 21 n°3, (2004): 261-289. Doi: 10.1177/0741088304265476.

———. «The voices of history: theorising the interpersonal semantics of historical discourses». *Text*. 22 n° 4, (2002): 503-528. Doi: 10.1515/text.2002.020.

Coffin, Caroline y Beverly, Derewianka. Multimodal layout in school history books: the texturing of historical interpretation'. En

- Thompson, Geoff, y Forey, Gail. (Eds.) *Text-type and Texture*, Londres, Equinox, 2008.
- Christine, Counsell, Burn, Katharine, y Chapman. (Eds.) *Masterclass in History Education*, Londres: Bloomsbury, 2016.
- Donovan, Suzanne. y Bransford, (Eds.). *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, D. F.: National Academies Press, 2005.
- García da Silva, Denize y Neyla Pardo (Comps.). *Pasado, Presente y Futuro de los Estudios del Discurso en América Latina, Libro Homenaje a los 20 años de la Asociación Latinoamericana de estudios del discurso (ALED)*, Brasilia: Universidad de Brasilia, 2015.
- Fogo, Bradley. «Core Practices for Teaching History: The Results of a Delphi Panel Survey». *Theory & Research in Social*, n° 2 (2014):151-196.
- Halliday, Michael, y Matthiessen, Christian. *An introduction to functional grammar*. Londres: Arnold, 2004.
- Halliday, Michael, y Martin, James. *Writing science: Literacy and discursive power*, Londres: Falmer, 1993.
- Henríquez, Rodrigo. y Yerko, Muñoz. «Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la historia», *Diálogo andino*, n° 53, (2017): 7-21. Doi: 10.4067/S0719- 26812017000200007.
- Henríquez, Rodrigo, Carmona, y Quinteros. «Escribir historia desde las evidencias. Géneros históricos y sentido histórico en estudiantes de 8vo. de Educación Básica», *Revista Signos*. 51 (96) (2018): 61-81. Doi: 10.4067/S0718-09342018000100061.
- Hodge, Robert y Gunther, Kress. *Social semiotics*. Cambridge: Polity, 1988.
- Kress, Gunther y Theo Van Leeuwen. *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold, 2001.

- Lee, Peter. «Putting principles into practice understanding history». En Donovan, M. y Bransford, J. *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, D. F.: National Academies Press, 2005.
- Manghi, Dominique, Carolina, Badillo y Paula, Villacura. «Alfabetización semiótica en clases de historia. Estrategias de mediación desde un enfoque multimodal». *Revista Perfiles educativos*. (146), n° 36 (2014): 63-79. Doi: 10.1016/S0185-2698(14)70128-X.
- _____. «Modos Semióticos en el Discurso Pedagógico de Historia: Potencial Semiótico para la Mediación en el Aula Escolar». *Ikala*. (2) n° 20 (2015):157-172. Doi: 10.17533/udea.ikala.v20n2a02.
- Martin, James. «Life as a noun», en *Writing science: Literacy and discursive power*, Halliday, Michael y Martin, James (Eds.), 221-267. Londres: Falmer, 1993.
- Martin, James y Peter, White. *The language of evaluation. Appraisal in english*. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2005.
- Martin, James y David, Rose. *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Londres: Continuum, 2008a.
- _____. *Genre relations: Mapping culture*. Londres: Equinox, 2008.
- Martin, James y Karl, Maton. (Eds.) «Cumulative Knowledge-building in Secondary Schooling», special edition of *Linguistics and Education*, (1) n° 24 (2013): 1-74. Doi: 10.1016/j.linged.2012.11.003.
- Maton, Karl. «Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building». *Linguistics and Education*, (1) n° 24 (2013) 8-22. Doi 10.1016/j.linged.2012.11.005.
- _____. «Building powerful knowledge: The significance of Semantic Waves». En *Knowledge and the Future of the Curriculum: International Studies in Social Realism*, (Eds.), Barrett, Brian., y Rata, Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

Meneses, Alejandra, Evelyn, Hugo, Daniela, Acevedo y Natalia Ávila. *Gramática para profesores; consideraciones metalingüísticas para el aprendizaje*. Santiago: Ediciones UC, 2018.

MINEDUC Ministerio de Educación, Chile, MINEDUC *Programa de Estudio. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Tercer año medio*, 2015 [Link]: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_30_2.pdf.

Monte-Sano, Chauncey. «Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing», *Journal of the Learning Sciences*, (4) n° 19 (2010): 539-568. Doi: 10.1080/10508406.2010.481014.

Moss, Gillian; Norma Manjarrés Barletta, Diana Chamorro Miranda; Jorge Mizuno Haydar. «La metáfora gramatical en los textos escolares de ciencias sociales en español», *Onomázein*. n° (28), (2013): 88-104. Doi: 10.7764/onomazein.28.3.

Nokes, Jeffery, Hacker, Dole. «Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts», *Journal of Educational Psychology*, (3) n° 99 (2007): 492-504. Doi: 10.1037/0022-0663.99.3.492.

Olson, David y Nancy, Torrance. *The Cambridge Handbook of Literacy*. Nueva York: Cambridge University Press, 2008.

Oteíza, Teresa. «Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas». *Revista Signos*, (70) n°42, (2009): 219-244. Doi: 10.4067/S0718-09342009000200004.

Oteíza, Teresa y Pinto. *En (re) construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Santiago de Chile: Cuarto Propio, 2011.

Oteíza, Teresa, Henríquez y Pinuer. «History Classroom Interactions and the Transmission of the Recent Memory of Human Rights Violations in Chile». *Journal of educational media, memory, and society*. (2) n° 7 (2015): 44-67. Doi 10.3167/jemms.2015.070204.

Oteíza, Teresa, Claudio Pinuer y Rodrigo Henríquez. «Significación histórica y aproximaciones axiológicas y epistemológicas: interacción en clases de historia sobre memorias del pasado reciente de violación a los derechos humanos en Chile» en *Libro Homenaje a los 20 años de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso*, compilado por García da Silva, Denize., y Pardo. Brasilia. Universidad de Brasilia. 2015.

Plá, Sebastián. *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*. México: Plaza y Valdés-Colegio Madrid, 2005.

Schleppegrell, Mary. Achugar, y Oteíza. «The grammar of history: enhancing content-based instruction through a functional focus on language», *TESOL Quarterly*, (1) n° 38 (2004): 67–93. Doi 10.2307/3588259.

Schleppegrell, Mary y Oliveira. «An integrated language and content approach for history teachers» *Journal of English for academic purposes*, 5 n°4 (2006): 254-268. Doi: 10.1016/j.jeap.2006.08.003.

Sears, Alan. y Wright. (Eds.). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004.

Seixas, Peter y Carla, Peck. Teaching historical thinking. En *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver, editado por Sears, Alan, y Wright, Ian, 109-117: Pacific Educational Press, (2004).

Snow, Catherine y Paola Uccelli. «A Research Agenda for Educational Linguistics». En *The handbook of educational linguistics*, editado por Spolsky, Bernarz, y Hult. 112-133. Singapur: Blackwell, 2008.

Snow, Catherine, y Uccelli. «The challenge of academic language», En *The Cambridge Handbook of Literacy*, editado por Olson, David. y Torrance. Nueva York: Cambridge University Press, (2008).

Spolsky, Bernard y Hult. *The Cambridge Handbook of Literacy*. Singapur: Blackwell, 2008.

Stoel, Gerhard, Drie y Boxtel. «The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history». *Journal of Educational Psychology*, (3) n° 109 (2017): 321-337. Doi: 10.1037/edu0000143.

Van Dijk, Teun. «Discourse and manipulation». *Discourse & Society*, (3) n° 17, (2006): 359-383. Doi: 10.1177/0957926506060250.

Van Drie, Janet y Van Boxtel. Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. En *Educational Psychology Review*, (2) n° 20 (2018): 87-110, Doi: 10.1007/s10648-007-9056-1.

Citar este artículo:

Henríquez, Rodrigo., y Miguel Fuentes Cortés. «Aportes de la Lingüística a la Educación Histórica». *Historia Y MEMORIA*, n° 17 (2018): 219-250. DOI : <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7449>.