

Material de cátedra para uso del Taller de escritura de proyecto de investigación de la Maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina.

Antecedentes y marco teórico en los proyectos de investigación: aportes para construir este apartado.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2021). *Antecedentes y marco teórico en los proyectos de investigación: aportes para construir este apartado*. Material de cátedra para uso del Taller de escritura de proyecto de investigación de la Maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/274>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/Vgb>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Antecedentes y marco teórico en los proyectos de investigación: aportes para construir este apartado

Paula Carlino

<https://www.aacademica.org/paula.carlino/>

“La revisión de la literatura no es un inventario de investigación y teoría en su campo, usado para demostrar la amplitud de su conocimiento. Es un informe narrativo [argumentativo] de los aportes previos que conducen e iluminan el significado de su estudio.”

Keneth Hjortshoj, en *De estudiante a académico*, 2019: 151

La lectura de borradores de proyectos de tesis de parte de maestrandos y maestrandas, las preguntas que recibo en los talleres que he coordinado y la dirección de tesis que realizo me han llevado a observar el desafío que implica la elaboración y redacción del apartado “Antecedentes y marco teórico”. ¿Qué se espera de los antecedentes, qué de un marco teórico, y cómo formularlos? Este texto aspira a ayudar a pensar en la función, en los contenidos que se deben incluir, y en una posible estructura de este apartado.

Me referiré en particular a los proyectos de tesis requeridos por la Maestría en Formación Docente de la UNIFE. Si bien esta maestría prevé un único apartado para Antecedentes y marco teórico, es necesario entender y distinguir la función de cada uno de ellos, y luego pensar cómo articularlos.

1. Función de los antecedentes y del marco teórico, y tipo de información esperada

1.1. Los antecedentes

La función de los antecedentes es situar la propia investigación en el contexto de otras investigaciones más o menos recientes sobre temas similares. De acuerdo con

ello, ¿qué espera encontrar el lector de un proyecto de investigación cuando lee los antecedentes? Espera que el autor del proyecto reseñe las investigaciones principales vinculadas temáticamente con lo que va a investigar y que las relacione con su estudio en ciernes. Lee con la expectativa de encontrar la descripción del "territorio" en el que la investigación proyectada se ubicará, el "estado del arte" o "estado de la cuestión". Espera que estén expuestos estudios empíricos sobre las cuestiones a las que el proyecto de tesis se refiere, es decir, que se resuman las metodologías empleadas, los enfoques sostenidos, los resultados encontrados por estos estudios, y que se ponga en relación todo esto (por semejanzas y diferencias) con la investigación que el autor de proyecto realizará. El lector espera que el autor del proyecto dé cuenta de la "conversación" vigente en la cual pretende participar con su investigación proyectada. Idealmente espera que explicité acuerdos y desacuerdos entre los investigadores de este campo preexistente con los que el estudio proyectado habrá de dialogar.

Debe notarse que los autores cuyos estudios se incluyen como antecedentes corresponden a quienes han estudiado fenómenos semejantes a los de la propia investigación. En este sentido, y a diferencia de lo señalado más abajo para las nociones que se incluyen en el marco teórico, la obra de un autor no podría ser utilizada como antecedente si lo que voy a investigar es algo ajeno a lo investigado por este autor. Las investigaciones de Pastré, por ejemplo, no constituyen un antecedente de una investigación sobre enseñanza de la escritura en la universidad (dado que Pastré no investigó eso).

Inversamente, las investigaciones que se incluyen como antecedentes no requieren estar enmarcadas teóricamente en la misma corriente a la que adhiere el autor del proyecto. Así, puedo citar como antecedente una investigación cognitivista sobre un tema afín al que yo investigo aunque yo me ubique como socio-constructivista. De igual modo, los antecedentes tampoco han de haber sido producidos necesariamente mediante una metodología similar a la de la investigación prevista por el autor del proyecto de tesis. Por ello, es posible incluir como antecedente un estudio realizado a partir de una encuesta para una investigación que será observacional. Lo que convierte en antecedente a la investigación cognitivista o al estudio mediante encuesta es que ambos abordan temas similares al de la propia investigación, socio-constructivista y observacional. En síntesis, los antecedentes

reúnen investigaciones empíricas que coinciden temáticamente con la del proyecto, aunque pueden no asemejarse con la investigación proyectada en lo metodológico o en lo teórico.

1.2. El marco teórico

La función del Marco teórico es articular las nociones asumidas por el autor del proyecto, procedentes de otros autores con cuyo pensamiento adhiere, y que le sirven para entender el problema que estudiará y/o le servirán para interpretar los datos que recoja. Estos conceptos teóricos funcionan como supuestos, puntos de partida, pero también como lentes, puntos de mira, con los que el investigador aborda el fenómeno que investiga. Dan cuenta de la postura teórica que elige adoptar para pensar su investigación.

Según lo anterior, ¿qué espera encontrar el lector de un proyecto de investigación cuando lee el Marco teórico? Espera que el autor del proyecto exponga los conceptos con los que se “afilia” y desde los que configura su problema de investigación, conceptos que prevé utilizar en los análisis que realice del material empírico que recolecte. En este sentido, no solo espera una explicación de estos conceptos sino, a la vez, espera que el autor justifique de qué modo se vinculan con la investigación que plantea. La exposición de estos conceptos (referidos a otros autores) no tiene valor por sí misma en un proyecto de tesis, sino que lo adquiere si el autor del proyecto argumenta la relación entre ellos y su propia investigación.

Vale la pena notar que los conceptos que se utilizan como marco teórico no necesariamente provienen de investigaciones que han estudiado algo parecido a lo que enfocará la investigación proyectada. Por ejemplo, una investigación sobre enseñanza de la biología podría utilizar las nociones de “definición del problema, devolución, regulación e institucionalización” desarrolladas por Guy Brousseau para investigar la enseñanza de la matemática. De igual modo, ciertos conceptos de Jean Piaget han sido empleados para enmarcar las investigaciones de Emilia Ferreiro sobre adquisición del sistema de escritura (para plantear el problema de investigación y para interpretar los datos hallados), aunque Piaget nunca estudió este asunto. En este caso, Ferreiro adoptó como postura teórica ciertas ideas de Piaget aunque este autor las haya acuñado para otro “territorio”. Sin embargo,

cuando el autor de un proyecto de investigación utiliza como marco teórico conceptos desarrollados por otros autores que no investigaron sobre del tema de su proyecto es porque piensa que tales conceptos pueden tener un alcance mayor que el ámbito de problemas que originalmente les dio origen. El uso de tales conceptos como marco teórico, por fuera del tema primigenio, implica que el autor de proyecto hipotetiza que su potencial interpretativo puede extenderse a otros fenómenos, como el que plantea investigar, porque tales fenómenos comparten alguna propiedad con el campo de problemas para el cual se desarrollaron originariamente esos conceptos.

1.3. Relatividad funcional de lo que funge como marco teórico o antecedente

De acuerdo con lo anterior, vale la pena entender que lo que se considera antecedente o marco teórico no es algo absoluto sino relativo: depende del uso que el autor del proyecto hace de la referencia a la obra ajena. Es decir, la condición de antecedente o de marco teórico no es inmanente a los autores o trabajos que uno cita o refiere, sino relativa a la función que estos trabajos cumplen en la propia investigación. Si la razón por la cual se incluye la referencia a una publicación es porque las ideas que contiene sirven para conceptualizar el fenómeno que voy a estudiar (para pensar mi problema de investigación y analizar los datos), es este uso lo que convierte a estas ideas en parte de mi marco teórico. En cambio, si se incluye la referencia a una publicación para reseñar lo que otro autor investigó, encontró y concluyó acerca de cuestiones que se vinculan con el propio tema, y se la usa como muestra de que se conoce el “territorio” en el que la propia investigación pretende insertarse, este uso convierte a esa referencia en un antecedente.

Ahora bien, la Maestría en Formación Docente de la UNIPE espera que en un mismo apartado se dé cuenta del marco teórico y de los antecedentes. Esta pauta permite tanto que se aborden como un todo o bien que, dentro de este apartado, puedan distinguirse dos sub-apartados. Sea como fuere, conviene que el autor del proyecto tenga siempre presente la función distinta que cumplen las investigaciones que se incluyen como antecedentes respecto de los conceptos que integran el marco teórico. Conviene igualmente que su redacción refleje esta función diferencial. De hecho, a los investigadores e investigadoras nos ordena

conceptualmente saber para qué estamos citando a un autor o a otro. Si reconocemos que las publicaciones ajenas no son antecedentes o marco teórico de modo inherente, y que su condición de tal depende de la función que le otorgamos en nuestro proyecto, estaremos atentos a ella y la explicitaremos en el texto: expondremos lo que corresponde al autor citado y argumentaremos en qué sentido su aporte se relaciona con nuestra investigación.

2. La estructura del apartado Antecedentes y marco teórico

La forma de plasmar en el papel lo que funciona como antecedentes o lo que funciona como marco teórico en una investigación es variable aunque para ser efectiva debe comunicar claramente las funciones retóricas que se mencionan más arriba. Una opción habitual y recomendable es organizar el apartado en tres secciones, introducción, desarrollo y cierre, sin que lleven ese título.

1. La introducción consiste en iniciar el apartado con un párrafo “metadiscursivo” anticipatorio, que presenta el texto que sigue a continuación.
2. El desarrollo es la sección más extensa del apartado, en la cual se describen las investigaciones preexistentes sobre el tema que el proyecto aborda, y se exponen los conceptos que enmarcan la investigación teóricamente. Habitualmente consta de varias subsecciones (temáticas y/o funcionales), separadas por subtítulos.
3. Al finalizar las secciones previas, suele incluirse un párrafo que resume, concluye y liga con el apartado siguiente.

2.1. Párrafo introductorio

Veamos algunos ejemplos de la primera sección del apartado Antecedentes y marco teórico, que desempeña la función de que el lector se sienta ubicado pudiendo prever los componentes con los que el autor del proyecto ha construido este apartado. Los siguientes párrafos introductorios, correspondientes a tres proyectos distintos, anticipan lo que el lector encontrará si sigue leyendo:

Este apartado describe al principio algunos conceptos provenientes de la simulación clínica con el fin de contextualizar al lector. Luego incluye los conceptos de la Didáctica

Profesional que encuadran nuestro estudio y que permitirán describir e interpretar la actividad docente. Por último, se especifican resultados de diversos trabajos que abordaron la simulación en ciencias de la salud y en particular el debriefing que se investiga.

En este apartado presentamos un recorrido por investigaciones que abordan la enseñanza de la escritura en matemática. Luego, nos ocupamos de incluir un conjunto de nociones relativas a la Teoría de las Situaciones Didácticas, en tanto marco de referencia para estudiar e interpretar los procesos vinculados a la enseñanza y al aprendizaje de la matemática; más adelante nos referimos al Movimiento Leer y Escribir para aprender en las disciplina y, por último, desplegamos conceptos de la Didáctica Profesional, disciplina en la que se encuadra nuestro estudio para describir e interpretar la acción docente.

En este apartado se desarrollarán cuatro ejes que permitirán encuadrar el proyecto de investigación. El primero hace referencia conceptos centrales para entender la formación y la práctica docente, el segundo hace específicamente a la didáctica de las artes visuales, el tercero se referirá a la didáctica profesional, marco epistemológico donde se encuadra este proyecto. Las nociones de esta corriente nos servirán como categorías para describir e interpretar la acción docente. Para finalizar, daremos cuenta de algunas tesis relevadas hasta el momento, basadas tanto en investigaciones de campo como teóricas, que abordan aspectos específicos sobre la temática desde diferentes perspectivas, que son consideradas como antecedentes valiosos para esta investigación.

En los ejemplos previos, sombro tres categorías informativas: en violeta figuran marcadores de posición (“al principio”, “más adelante”, “para finalizar”) o de partición del texto (“cuatro ejes”, “el primero”). Estos marcadores son los que ayudan al lector a anticipar el orden (la secuencia) en la que se tratarán las investigaciones citadas y las nociones teóricas. En color verde señalo su campo temático (“conceptos provenientes de la simulación clínica”, “resultados de diversos trabajos que abordaron la simulación en ciencias de la salud”, “investigaciones que abordan la enseñanza de la escritura en matemática”). Esta información ayuda al lector a anticipar sobre qué temas tratará el apartado.

Finalmente, en naranja sombro la explicación que el autor del texto da para justificar por qué (con qué finalidad) incluye el desarrollo de las investigaciones y los conceptos teóricos mencionadas (“con el fin de contextualizar”, “que encuadran nuestro estudio”, “consideradas como antecedentes”). Esta información permite al lector entender la función que cumple dentro del proyecto la exposición de investigaciones y nociones ajenas al autor del proyecto. Es una información relacional: vincula el texto que está leyendo con lo que proviene de obras externas.

En conjunto, lo señalado en naranja y en verde muestran el carácter “intertextual” de este apartado.

2.2. Desarrollo

Esta sección puede encararse distinguiendo en subsecciones lo que corresponde a antecedentes y lo que corresponde a marco teórico, o por el contrario, puede subdividirse en temas (por ejemplo, formación docente, reflexividad, residencia docente, escritura sobre las prácticas) y, al interior de cada tema, distinguir qué se toma como antecedente y qué como marco teórico.

Antecedentes

Veamos un ejemplo de antecedentes. Nótese que es el tercer antecedente en ser expuesto por la autora del proyecto, por lo que viene precedido de un marcador de orden (“La *tercera* investigación”):

La tercera investigación, llevada a cabo en Chile, demuestra que la situación en ese país no difiere mucho de la de Uruguay. La autora Berríos Barra (2019) *elige* un enfoque cualitativo tomado desde la Teoría fundamentada y la Etnografía. El estudio *analiza* la valoración que los docentes en formación y los docentes noveles hacen de los clásicos universales de la Literatura, deteniéndose en el uso del hipertexto didáctico. Al igual que en las dos investigaciones antes mencionadas, *se observa* como una de las mayores dificultades en la implementación de las TIC la escasa formación en ellas que reciben **los futuros docentes de Literatura** durante su proceso de formación. Berríos *atribuye* esta carencia a que “existe una tendencia a enseñar usos instrumentales de las TIC, por sobre las aplicaciones didácticas que estos recursos presentan” (2019:2). [...] Se dice de **estos docentes** que tienen “una visión negativa de la tecnología digital, ya que la ven como un distractor” (2019: 275). La investigadora *concluye* que tanto **los estudiantes de profesorado como los noveles** consideran que el uso de los hipertextos puede afectar la “relación de la lectura con el alumno, ya que este uso la deshumanizaría” (2019:314); a ambos grupos **les resultó** difícil percibir la potencialidad del hipertexto digital desde el ámbito didáctico, así como reconocieron que **no se sentían** capacitados para incorporar las tecnologías digitales, a la vez que **entendían** necesaria la capacitación para implementarlas en el aula. En cuanto a la utilización de la imagen, **los noveles docentes** la reducían a la contextualización y acompañamiento de la lectura, desaprovechando así la potencialidad del instrumento. [...] Esta investigación está referida específicamente al uso de las TIC en una clase de Literatura. Consideramos que sus observaciones nos serán de utilidad para pensar tanto la entrevista inicial como la de autoconfrontación: qué rol asigna la novel docente al uso de las TIC en el aula, qué formación posee,

cuánto hay de formal y de autodidacta, desde qué posición se ubica respecto a sus alumnos, qué objetivos se plantea cuando decide incorporar las TIC.

En el ejemplo de arriba, puede notarse que pasar revista a una investigación como antecedente del estudio proyectado conlleva resumir el enfoque teórico de la investigación citada (“*elige* un enfoque cualitativo tomado desde la Teoría fundamentada y la Etnografía”), su objetivo (“*analiza* la valoración que los docentes ... hacen de ...”), su aproximación metodológica (que en el ejemplo de arriba aparece involucrado en el enfoque teórico: “enfoque cualitativo tomado desde la Teoría fundamentada y la Etnografía”), su muestra (“docentes en formación y los docentes noveles”), los resultados obtenidos (“*se observa* como una de las mayores dificultades en la implementación de las TIC la escasa formación en ellas que reciben...”) y la interpretación que de ellos hace su autora (Berríos *atribuye* esta carencia a...). En negrita he marcado la referencia a los sujetos de la investigación citada y a los verbos que predicen sobre ellos; en conjunto permiten al lector entender los resultados y/o conclusiones a los que llegó esa investigación. En el extracto de arriba se ha omitido algunas partes para acortar su extensión, lo cual aparece señalado con un corchete que encierra tres puntos: [...].

En gris aparece sombreado lo que se dice de la investigación expuesta como antecedente. En naranja marco las relaciones que establece la autora del proyecto entre la investigación citada como antecedentes y su propia investigación proyectada. Al comienzo, relaciona lo que se ha encontrado en la investigación antecedente realizada en Chile con el contexto del país propio en el que se desarrollará su investigación (“la situación en ese país no difiere mucho de la de Uruguay”); este nexo está a cargo de la autora del proyecto, no proviene de la investigación citada. Al final del extracto, la autora del proyecto vincula los resultados e interpretaciones de la investigación atribuida a otros con su investigación proyectada (“Consideramos que sus observaciones nos serán de utilidad para pensar tanto la entrevista inicial como la de autoconfrontación...”). Notemos que lo hace recurriendo a la primera persona plural (“Consideramos”, “nos serán”). Attendamos también a la posición en la cual aparece la voz de la autora del proyecto y en qué lugar se delega la responsabilidad enunciativa en quien llevó a cabo la investigación antecedente: suele ser al comienzo y al final del tratamiento

del antecedente en donde se hace presente la voz de la autora del proyecto, en tanto en el medio se expone acerca de lo que investigó otro.

Por su parte, he sombreado en azul la relación que establece la autora del texto entre la investigación citada y otras investigaciones mencionadas antes en sus Antecedentes. Esta relación (por afinidad o por contraposición) permite al lector apreciar conjuntos de antecedentes que van en la misma dirección o que llegan a resultados distintos o concluyen en forma divergente. El señalamiento de relaciones de semejanza entre investigaciones antecedentes puede llevarse a cabo también mediante subtítulos que agrupan antecedentes. Sea como fuere, el texto resulta fortalecido si el autor muestra estas relaciones porque propone un modo de “ordenar” el territorio, ordenamiento ausente si solo yuxtapone una investigación tras otra sin ligarlas entre sí.

Marco teórico

El siguiente ejemplo -extraído de la subsección Marco teórico de un proyecto- muestra cómo se articulan segmentos expositivos -que explican conceptos atribuidos a otros- con segmentos argumentativos -que procuran justificar lo que la investigación proyectada realizará teniendo en cuenta los conceptos teóricos desarrollados:

Existe una distancia entre la **tarea prescrita, la actividad efectivamente realizada** y la **actividad real**. La primera es el “trabajo tal como es predefinido en los documentos, empresas o instituciones: instructivos, manuales, programas, modelos, etc.” (Bronckart, 2007: 171). Si aplicamos a una clase de Literatura, la tarea es el Programa oficial de la asignatura, lo prescripto por las autoridades del respectivo Consejo de Educación. La actividad efectivamente realizada tiene que ver con cómo la docente se apropia de determinado contenido y cómo decide abordarlo, es la acción didáctica, lo que hace para lograr lo prescripto, “es la que triunfó entre otras con las cuales competía” (Fernández y Clot, 2007: 1). Finalmente, la actividad real incluye todo: la impedida, la deseada, lo pensado. Es la “actividad realizada más lo que uno no hace porque renuncia o porque no consigue hacerlo, o lo que piensa poder hacer en otro lugar o circunstancia” (Fernández y Clot, 2007: 1). Comprende las acciones suspendidas o impedidas. Es por esto que en nuestra observación no alcanza con lo que la docente exprese que hace o hará, sino que deberemos explorar en el desarrollo efectivo de su práctica. El estudio de la tarea prescrita, así como la planificación de la docente nos permitirán identificar la **estructura conceptual de la situación**, en tanto un conjunto de conceptos pragmáticos y pragmatizados orientadores de la acción.

En el extracto de arriba señalo con gris la definición y/o explicación que se hace de conceptos provenientes de otros. Allí, el autor del proyecto señala la presencia de voces distintas a la suya mediante expresiones entrecomilladas y la referencia al autor citado (“(Bronckart, 2007: 171)”, “(Fernández y Clot, 2007:1)”) según una de las formas de citación habituales (apellido del autor, año de la publicación, número de página). Estas referencias remiten al apartado final del proyecto, las Referencias bibliográficas, que contienen la información bibliográfica completa del conjunto de las obras citadas. En el ejemplo de arriba la negrita figura en el original de la maestranda para resaltar los conceptos desarrollados. En color naranja ilumino la voz de la autora del proyecto que muestra en qué sentido y/o para qué fin su proyectada investigación emplea los conceptos atribuidos a terceros. Nótese el uso de la primera persona plural que para referirse a su investigación (“en *nuestra* observación”, “*deberemos* explorar”, “*nos* permitirán”) distinguiéndose del modo en que expone sobre conceptos ajenos. Por otra parte, en el párrafo de arriba he subrayado la expresión “Si aplicamos a una clase de Literatura” en la cual la autora del proyecto ejemplifica las nociones teóricas que ha tomado de otros autores y ha definido una línea antes, ubicándolas ahora en una situación que corresponde al terreno de su propia investigación. Esta ejemplificación ayuda a ligar los conceptos teóricos ajenos con su problema de investigación, incrementando la coherencia del texto, cuyo foco (la propia investigación proyectada) nunca debe perderse de vista.

Antecedentes y marco teórico en una misma sección

Veamos ahora un ejemplo en el cual, en una misma sección temática del apartado Antecedentes y marco teórico, la autora del proyecto pasa revista a trabajos que funcionan como antecedentes de su investigación proyectada (en tanto dan cuenta del tema sobre el que ella va a investigar) y señala cuáles de ellos son a la vez tomados como marco teórico (en tanto le ofrecen categorías conceptuales con las que adhiere y desde las cuales se ubica para pensar su problema de investigación):

En el análisis del desarrollo del concepto de reflexión en educación, Dewey resulta un autor ineludible porque es uno de los pioneros en plantear que [...]. Según Dewey, los maestros reflexivos dirigen sus acciones previéndolas y planeándolas de acuerdo

con los fines que tienen en perspectiva. Esto les permite tomar conciencia de sí mismos en su propia acción:

“[...]” (Dewey, 1933, pp 7)

Por otra parte, Donald A. Schön (1983), otro autor insoslayable debido a que su obra reimpulsó la idea de [...], introduce el concepto de Práctica Reflexiva como propuesta que tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como “superior” y una práctica de aula supeditada a éste. Considera que [...].

A su vez, Wilfred Carr, (1996) propone que [...]

En un sentido similar, Kemmis (1999) encuentra que [...]

En contraposición a los autores reseñados, Korthagen (2010) en su estudio acerca de [...] muestra que [...]. Dentro de esta misma postura y de acuerdo con

Por último, y en línea con el planteo de Carr y Kemmis, Korthagen y Lagerwerf (2001) ponen de relieve que [...]

En relación con estos aportes, la presente investigación buscará indagar acerca de las prácticas reflexivas a través de la pregunta: ¿[...]? En esta pregunta se retoma la idea propuesta por Kemmis (1999) acerca de que [...]. Desde nuestro punto de vista, esta idea es central para pensar [...] en tanto que [...].

En el párrafo previo, sombro con gris el discurso referido a otros, con naranja la relación que establece la autora del texto entre el aporte de esos autores y su investigación proyectada, y señalo con azul los marcadores o frases de relación, que señalan la afinidad o contraposición entre posturas (“A su vez”, “En un sentido similar”, “En contraposición a los autores reseñados”, “en línea con el planteo de Carr y Kemmis”). Dentro del gris, la *itálica* resalta que la autora de este proyecto delega la responsabilidad enunciativa en los autores citados mediante verbos de decir en tercera persona (“plantea”, “introduce”, “considera”, “propone”, “encuentra”, “muestra”, “ponen de relieve”). En gris oscuro sombro las citas literales, que por su extensión se ubican en renglón aparte, indentadas y entrecomilladas, y con la referencia correspondiente. Dentro de lo sombreado en naranja la autora del proyecto justifica en qué sentido introduce estas voces ajenas respecto de la utilidad que le encuentra en su proyecto. En los dos primeros casos (“resulta un autor ineludible porque...”, “insoslayable debido a que...”), explica por qué ha seleccionado tales antecedentes. En el tercero (“es central para pensar [...] en tanto que...”), al finalizar su recorrido, indica cuál de estos antecedentes funciona en su proyecto a la vez como marco teórico y en qué sentido lo hace.

Nótese que la referencia a la investigación llevada a cabo por alguien ajeno al autor del proyecto se enuncia en tercera persona (por ejemplo: “*introduce* el concepto de Práctica Reflexiva”) en tanto que la argumentación acerca de la utilidad de este antecedente respecto de la investigación proyectada se enuncia o bien en tercera persona poniendo como sujeto oracional el propio estudio (“*la presente investigación* buscará”) o bien haciendo referencia a la primera persona plural (“Desde *nuestro* punto de vista”).

Atendamos también a la ubicación desde la cual se habla de investigaciones ajenas o se habla del proyecto: suele ser al comienzo y al final del tratamiento del antecedente en donde se hace referencia al propio proyecto, en tanto en el medio se habla de lo que investigó o conceptualizó otro.

2.3. *Párrafo de cierre*

Numerosos proyectos concluyen el apartado Antecedentes y marco teórico con un párrafo de cierre. Éste cumple la función de volver a ligar los estudios y los conceptos citados en el desarrollo del apartado con la investigación proyectada, lo cual incrementa la coherencia interna del proyecto. Observemos estos párrafos de cierre, extraídos de diversos proyectos:

En función de los antecedentes relevados, consideramos que el presente estudio puede enriquecer la escasa literatura existente sobre la enseñanza de la validación en la escuela primaria.

Más allá de los aportes aquí planteados, sólo la articulación de los tres corpus conceptuales en los que se sustenta la investigación permitirá la realización de la misma.

Los aportes de este grupo de trabajos otorgan determinados roles al docente en cuanto al incentivo y promoción de las oportunidades para la comunicación oral en el aula. **A su vez**, nos dan la pauta de las características principales de la gestión de la oralidad comunicativa, aspecto central para llevar a cabo esta investigación. **Sin embargo**, no se encargan de clarificar los problemas que el docente puede enfrentar al gestionar la habilidad oral comunicativa, ya sea al planificarla o al utilizar las estrategias correspondientes. El presente estudio ocupará ese nicho vacante y nos permitirá conocer que estrategias utilizadas por la docente se corresponden, ya sea con el enfoque comunicativo o el tradicional, o ambos enfoques de enseñanza amalgamados.

Con gris he sombreado la referencia a los trabajos ajenos y con naranja la relación que la autora del proyecto establece entre ellos y su investigación proyectada.

En el tercer ejemplo he señalado con negrita el marcador aditivo (“a su vez”) y el adversativo (“sin embargo”). Vale la pena observar en este último párrafo que su autora comienza retomando cuestiones que desarrolló en su texto previo provenientes de otros autores, aunque ahora de modo resumido y más abstracto. Luego, mediante la expresión resaltada en amarillo, objeta que ese grupo de antecedentes ha dejado sin abordar cierto problema para, a continuación, señalar que será la propia investigación la que ocupará ese nicho vacante. Este cierre del apartado Antecedentes y marco teórico culmina de modo tal que el lector no solo acaba conociendo lo que investigaron otros autores sobre el tema del presente proyecto sino que se anoticia de qué lugar ocupará el estudio proyectado en el territorio de las investigaciones pertinentes.

3. Para concluir

El apartado Antecedentes y marco teórico de los proyectos de tesis provee al lector dos tipos de información: 1) en qué consisten las investigaciones precedentes que enfocaron fenómenos parecidos, y 2) cuáles son las categorías teóricas asumidas por el autor del proyecto, es decir, la postura con la que mira el fenómeno que va a estudiar. Estas dos clases de información requieren que el autor del proyecto haga referencia a estudios empíricos sobre el tema que va a investigar (con cuyas ideas teóricas se afilia o no), así como a ideas, nociones, conceptos teóricos de otros autores a los que adhiere. En ambos casos, el autor del proyecto habla de lo que piensan, proponen, sostienen, hicieron o hallaron otros. Hace lugar en su texto al discurso proveniente de ellos, por lo que delega la responsabilidad enunciativa en terceros (autores o corrientes de pensamiento) mediante diversos recursos enunciativos: “Fulano exploró ... y encontró que...”, “De acuerdo con Mengano, ...”, “Para la corriente francesa de didáctica de la matemática, ...”, “... (Zutano, 2010).”, “La noción de reflexividad proveniente de la Didáctica Profesional consiste en...”, “Desde la corriente latinoamericana de didáctica de las prácticas del lenguaje (por

ejemplo, Lerner, 2001) se sostiene que...”. El autor del proyecto expone y explica lo que han investigado y pensado estos terceros.

Sin embargo, la descripción de estudios empíricos ajenos, o la explicación de ideas teóricas -más abstractas y generales-, solo cobra sentido si está encaminada discursivamente hacia lo que plantea investigar el autor del proyecto de tesis. Esa exposición carece de valor en sí misma, por lo cual requiere que el autor del texto introduzca y/o cierre cada grupo de investigaciones o conceptos ajenos haciendo referencia a su propia investigación. Por ello, estas secuencias expositivas están articuladas con secuencias argumentativas, en las que el autor del proyecto indica para qué y en qué sentido hace referencia a estos terceros respecto de su propia investigación. En estas secuencias argumentativas el autor del proyecto muestra la intención que le ha llevado a dar la palabra a estos otros autores dentro de su texto: indica de qué modo las voces ajenas aportan a su problema de investigación o lo dejan inabordable, con qué intención las ha convocado, por qué las ha invitado a sumarse a la mesa redonda de sus Antecedentes o de su Marco teórico.

De este modo, el apartado Antecedentes y marco teórico alterna entre secuencias expositivas y argumentativas: las primeras son “piedras preciosas”, pero no se sostienen sin las segundas, que funcionan como un “engarce” de metal. Esta analogía resulta útil para pensar la función de la exposición y de la argumentación en este apartado. Tanto en un anillo como en una corona, se necesita un sólido engarce de metal para no perder las gemas por el camino. Los engarces no son solo apoyos: son “pinzas”, “agarres”, “ganchos”, pliegues del metal para sujetar las piedras. En los ejemplos incluidos más arriba, en color naranja, he marcado estos engarces. Nótese que suelen ocupar la posición inicial y/o final de los párrafos correspondientes. Estos engarces con frecuencia se enuncian en primera persona plural, asumiendo así el autor del proyecto la responsabilidad por lo que dice, a diferencia de “los diamantes y rubíes”, que se enuncian en tercera persona como un modo de atribuir a terceros la responsabilidad de lo que se afirma.

Finalmente, cabe señalar que elaborar el Marco teórico y los antecedentes de un proyecto (o de una tesis) es un laborioso y difícil trabajo no solo por las lecturas que demanda realizar, ni por la artesanal gestión discursiva de la polifonía sino porque implica una construcción creativa de algo novedoso. Si bien los trabajos citados preexisten, este apartado no es una mera recopilación de lo que ya es. Lo que no

existe antes de que el autor del proyecto o de la tesis lo construya es la *selección* realizada de conceptos e investigaciones y su *relación recíproca*. Un buen apartado de Antecedentes y marco teórico constituye en sí mismo una contribución para pensar un nuevo problema de investigación, o un viejo problema a partir de nuevas categorías conceptuales. Por ello, es grande el desafío que todos enfrentamos al tener que elaborarlo, máxime cuando en simultáneo a su construcción estamos aprendiendo los conceptos teóricos que citamos y estamos iniciándonos en un nuevo campo de estudios, explorando por primera vez su territorio.