



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Enunciación

Volumen 25 número 2, julio/diciembre de 2020

Pedagogías de la lengua

ISSN: 0122-6339

E-ISSN 2248-6798

Publicación interinstitucional del Grupo
de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad
Revista clasificada C en Minciencias

EDITORES

Mg. Sandra Patricia Quitián Bernal
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia*

Dr. Mario Montoya Castillo
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia*

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Ana Atorresi
*Universidad Nacional de Río Negro,
Argentina*

Dra. Amparo Tusón Valls
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Dr. Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra, España

Dr. Fabio de Jesús Jurado Valencia
*Universidad Nacional de Colombia,
Colombia*

Dr. Harold Castañeda Peña
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia*

Dr. Gustavo Horacio Bombini
*Universidad de Buenos Aires y Universidad
Nacional de San Martín, Argentina*

Dr. Jesús Alfonso Cárdenas Páez
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dra. Mirta Yolima Gutiérrez Ríos
Universidad de La Salle, Colombia

Dra. Mónica Moreno Torres
Universidad de Antioquia, Colombia

Dra. Pilar Núñez Delgado
Universidad de Granada, España

Dra. Dora Inés Calderón
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia*

COMITÉ DE ÁRBITROS

Dra. Paula Aguilar Peña
*Universidad San Sebastián, sede Valdivia,
Chile.*

Dr. Claudio Agüero San Juan
Universidad Alberto Hurtado, Chile

Mg. Víctor Alfonso Moreno Pineda
Universidad de Córdoba, Colombia

Mg. Mercedes del Pilar Rodríguez
Universidad Piloto de Colombia, Colombia

Dra. Pilar Mestre de Caro
Liceo Francés Louis Pasteur, Colombia

Mg. Adriana Yamile Suárez Reina
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia*

Dr. Fabio de Jesús Jurado Valencia
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dra. Mirta Yolima Gutiérrez
Universidad de La Salle, Colombia
Dr. César Oliveros
*Universidad Militar Nueva Granada,
Colombia*
Mg. Adriana María Salazar
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
Dra. Pilar Mirely Chois Lenis
Universidad del Cauca, Colombia
Dr. Jesús Alfonso Cárdenas Páez
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Dra. Ligia Ochoa
*Universidad Nacional de Colombia,
Colombia*
Dr. Giovanni Castañeda
*Secretaría de Educación Fusagasugá,
Colombia*
Mg. Yamilet Angulo
*Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia*
Dra. María Gladis Agudelo Gil
*Universidad Tecnológica de Pereira,
Colombia*
Dra. Andrea Torres Perdigón
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
Dr. Giohanny Olave
*Universidad Industrial de Santander,
Colombia*
Dra. Lilia Cañón Flórez
Universidad de La Salle, Colombia
Dra. Jeannette Sánchez-Naranjo
Amherst College, Estados Unidos
Dr. Rigoberto Castillo
*Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia*

DIRECCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico
- CIDC

COORDINACIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS - CIDC

Fernando Piraquive P.

ASISTENTE EDITORIAL

Ana María Castillo Montaña

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fernando Carretero Padilla

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Julián Hernández - Taller de Diseño

DISEÑO DE CARÁTULA

Julián Hernández - Taller de Diseño

Ilustración de carátula

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c4/Vassily_Kandinsky%2C_1923_-_On_White_II.jpg



DECLARACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EDITORIALES Y PROCEDIMIENTOS PARA TRATAR UN COMPORTAMIENTO NO ÉTICO

Declaración de buenas prácticas editoriales

El Comité Editorial de la revista *Enunciación* está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento para garantizar el rigor y la calidad científica. Por lo anterior, toma como referencia el documento para procedimientos y estándares éticos elaborado por Cambridge University Press, siguiendo las directrices para un buen comportamiento ético en publicaciones científicas seriadas del Committee on Publication Ethics (COPE), International Committee of Medical Journal Editors (ICJME) y World Association of Medical Editors (WAME).

Responsabilidades de los editores

Actuar de manera balanceada, objetiva y justa sin ningún tipo de discriminación sexual, religiosa, política, de origen, o ética con los autores, haciendo un uso correcto de las directrices consignadas en la Constitución Política de Colombia al respecto.

Considerar, editar y publicar las contribuciones académicas únicamente por sus méritos académicos sin tomar en cuenta ningún tipo de influencia comercial o conflicto de interés.

Acoger y seguir los procedimientos adecuados para resolver posibles quejas o malentendidos de carácter ético o de conflicto de interés. El editor y el Comité Editorial actuarán en concordancia con los reglamentos, políticas y procedimientos establecidos por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, mediante el cual se reglamenta la política editorial de la Universidad Distrital FJDC y la normatividad vigente en el tema en Colombia. En todo caso, se dará a los autores oportunidad para responder ante posibles conflictos de interés. Cualquier tipo de queja debe ser sustentada con documentación y soportes que comprueben la conducta inadecuada.

Responsabilidades de los revisores

Contribuir de manera objetiva al proceso de evaluación de los manuscritos sometidos a consideración en la revista *Enunciación*, colaborando, en forma oportuna,

con la mejora en la calidad científica de estos productos originales de investigación.

Mantener la confidencialidad de los datos suministrados por el editor, el Comité Editorial o los autores, haciendo correcto uso de dicha información por los medios que le sean provistos. No obstante, es su decisión conservar o copiar el manuscrito en el proceso de evaluación.

Informar al editor y al Comité Editorial, de manera oportuna, cuando el contenido de una contribución académica presente elementos de plagio o se asemeje sustancialmente a otros productos de investigación publicados o en proceso de publicación.

Informar cualquier posible conflicto de intereses con el (los) autor(es) de una contribución académica, por ejemplo, por relaciones financieras, institucionales, de colaboración o de otro tipo. Para tal caso, y si es necesario, retirar sus servicios en la evaluación del manuscrito.

Responsabilidades de los autores

Mantener soportes y registros precisos de los datos y análisis de datos relacionados con el manuscrito presentado a consideración en la revista. Cuando el editor o el Comité Editorial de esta requieran, por motivos razonables, dicha información, los autores deberán suministrar o facilitar el acceso a esta. Si llegan a ser requeridos, los datos originales entrarán en una cadena de custodia que asegure la confidencialidad y protección de la información por parte de la revista.

Confirmar mediante una carta de originalidad ([Formato de autorización y garantía de primera publicación](#)) que la contribución académica sometida a evaluación no está siendo considerada o ha sido sometida o aceptada en otra publicación. Cuando parte del contenido de esta contribución ha sido publicada o presentada en otro medio de difusión, los autores deberán reconocer y citar las respectivas fuentes y créditos académicos. Además, deberán presentar copia al editor y al Comité Editorial de cualquier publicación que pueda tener contenido superpuesto o estrechamente relacionado con la contribución sometida a consideración.

Adicionalmente, el autor debe reconocer los respectivos créditos del material reproducido de otras fuentes. Aquellos elementos como tablas, figuras o patentes, que requieran un permiso especial para ser reproducidos deberán estar acompañados por una carta de autorización de reproducción firmada por los poseedores de los derechos de autor del elemento utilizado.

Declarar cualquier posible conflicto de interés que pueda ejercer una influencia indebida en cualquier momento del proceso de publicación.

Revisar cuidadosamente las artes finales de la contribución, previamente a la publicación en la revista, informando sobre los errores que se puedan presentar y deban ser corregidos. En caso de encontrar errores significativos una vez publicada la contribución académica, los autores deberán notificar oportunamente al editor y al Comité Editorial, cooperando posteriormente con la revista en la publicación de una fe de erratas, apéndice, aviso, corrección o, en los casos donde se considere necesario, retirar el manuscrito del número publicado.

Responsabilidad de la Universidad

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en cuyo nombre se publica la revista *Enunciación*, y siguiendo lo estipulado en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, por el cual se reglamenta la *Política editorial de la universidad*, se asegurará que las normas éticas y las buenas prácticas se cumplan a cabalidad.

Procedimientos para tratar un comportamiento no ético

Comportamientos no éticos

- Autocitación de máximo 50 % del manuscrito.
- Plagio de ideas de otro autor y/o fuente de una o más páginas, más de dos tablas y/o figuras y/o fotografías.
- Uso de fuentes bibliográficas falsas o datos erróneos que alteren la veracidad del artículo.
- Presentación del manuscrito en otra revista simultáneamente.
- Presentación de credenciales falsas de los autores.

Cualquiera de estas faltas originaría el embargo de publicación.

Procedimiento para la identificación de los comportamientos no éticos

El comportamiento no ético por parte de los autores del cual tenga conocimiento o sea informada la revista será examinado, en primera instancia, por los editores y el Comité Editorial de la revista.

El comportamiento no ético puede incluir, pero no necesariamente limitarse, a lo estipulado en la declaración de buenas prácticas y normas éticas de la revista *Enunciación* y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en esta materia.

La información sobre un comportamiento no ético debe hacerse por escrito y estar acompañada con pruebas tangibles, fiables y suficientes para iniciar un proceso de investigación. Todas las denuncias deberán ser consideradas y tratadas de la misma manera hasta que se adopte una decisión o conclusión exitosa.

La comunicación de un comportamiento no ético debe informarse a los editores de la revista y, en consecuencia, al Comité Editorial. En aquellos casos en los cuales los anteriores actores no den respuesta oportuna, deberá informarse el comportamiento no ético al Comité de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Investigación

La primera decisión debe ser tomada por los editores, quienes consultaran o buscaran el asesoramiento del Comité Editorial y el Comité de Publicaciones, según el caso. Las evidencias de la investigación serán mantenidas en confidencialidad.

Un comportamiento no ético que los editores consideren menor puede ser tratado entre ellos y el (los) autor(es) sin necesidad de consultas adicionales. En todo caso, el (los) autor(es) deben tener la oportunidad de responder a las denuncias realizadas por comportamiento no ético.

Un comportamiento no ético de carácter grave se debe notificar a las entidades de filiación institucional de los autores o a aquellas que respaldan la investigación. Los editores, en consideración con la Universidad Distrital, deben tomar la decisión de si se debe o no involucrar a los patrocinadores, ya sea mediante el examen de la evidencia disponible o mediante nuevas consultas con un número limitado de expertos.

Resultados (en orden creciente de gravedad, podrán aplicarse por separado o en combinación)

Informar a el (los) autor(es) o evaluadores la falta de conducta o la práctica indebida que contraviene las normas éticas establecidas por la revista.

Enviar una comunicación dirigida a el (los) autor(es) o evaluadores que indique la falta de conducta ética, con las evidencias que soporten la identificación de la mala conducta, y sirva como precedente para buen comportamiento en el futuro.

Retirar el artículo de la publicación de la revista e informar al (a los) autor(es) del mismo la decisión tomada por el Comité Editorial sustentada en las normas éticas establecidas.

Realizar un embargo oficial de cinco años el (los) autor(es), periodo en el cual no podrá volver a publicar en la revista.

Denunciar el caso y el resultado de la investigación ante las autoridades competentes, especialmente, en caso que el buen nombre de la Universidad Distrital se vea comprometido.

Aviso de derechos de autor(a)



La revista *Enunciación* es una publicación de acceso abierto, sin cargos económicos para autores ni lectores. A partir del 1 de diciembre de 2018 los contenidos de la revista se publican bajo los términos de la Licencia **Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual 2.5 Colombia (CC-BY-NC-SA 2.5 CO)**, bajo la cual otros podrán distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de la obra de modo no comercial, siempre y cuando den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.

Los titulares de los derechos de autor son los autores y la revista *Enunciación*. Los titulares conservan todos los derechos sin restricciones, respetando los términos de la licencia en cuanto a la consulta, descarga y distribución del material.

Cuando la obra o alguno de sus elementos se hallen en el dominio público según la ley vigente aplicable, esta situación no quedará afectada por la licencia.

STATEMENT OF GOOD EDITORIAL PRACTICES AND PROCEDURES FOR DEALING WITH UNETHICAL BEHAVIOUR

Statement of good editorial practices

The Editorial Committee of *Enunciación* is committed to high ethical standards and good practices in the dissemination and transfer of knowledge to ensure scientific rigor and quality. For this reason, it takes as a reference the document for ethical procedures and standards developed by Cambridge University Press, following the guidelines for good ethical behaviour in scientific serials of the Committee on Publication Ethics (COPE), the International Committee of Medical Journal Editors (ICJME) and the World Association of Medical Editors (WAME).

Editor responsibilities

Acting balanced, objectively and in a fair manner, without any sexual, religious discrimination, political, origin, or ethics of the authors, using correct guidelines handed down in the Constitution of Colombia in this regard.

Consider, edit and publish academic contributions only for their academic merit without taking into account any commercial influence or conflict of interest.

Follow proper procedures to resolve any ethical complaints or misunderstandings, or conflict of interest. The publisher and the editorial board will act in accordance with the regulations, policies and procedures established by the Universidad Distrital Francisco José de Caldas and in the Agreement 023 of June 19, 2012 of the Academic Council, through which the editorial policy of the University is regulated and current regulations on the subject in Colombia. The authors will have, in any event, an opportunity to respond to possible conflicts of interest. Any complaint must be supported with documentation and media to check improper conduct.

Reviewers responsibilities

Contribute objectively to the process of evaluation of manuscripts submitted for consideration in the journal "*Enunciación*", collaborating in a proper manner with the improvement of the quality of these original scientific research products.

Maintain the confidentiality of the data supplied by the publisher, the editorial committee or authors, making proper use of such information by the means that are provided. However, it is your decision to retain or copy the manuscript in the evaluation process.

Report the editor and the editorial committee in a proper manner and on time, when the content of any academic contribution show elements of plagiarism or substantially resembles other products published or in a publishing process.

Report any possible conflict of interest with an academic contribution, institutional, financial partnerships or other, between the reviewer and the authors. For such case, and if necessary, withdraw your services in the evaluation of the manuscript.

Authors responsibilities

Keep accurate records and support data and data analysis related to the manuscript submitted for consideration in *Enunciación*. When the editor or the editorial board of the journal require this information (on reasonable grounds) authors should provide or facilitate access to this. Upon being requested, the original data will enter a chain of custody to ensure the confidentiality and protection of information by the journal.

Confirm through a letter of originality (format established by the journal) that the academic contribution under evaluation is not being considered or has not been submitted or accepted in another publication. If part of the content of a contribution has been published or presented in other media, authors should recognize and quote the respective sources and academic credits.

They must also submit a copy to the editor and the editorial board of any publication that may have overlapping content or closely related to the contribution under consideration. Additionally, the author must recognize the respective claims of the material reproduced from other sources. Those elements such as tables, figures or patents, which require special permission to be reproduced must be accompanied with a letter of acceptance of reproduction by the owners of the copyright of the product used.

Declare any potential conflict of interest that may exert undue influence at any time of the publishing process.

Carefully review the final art of the contribution, prior to the publication in the journal, reporting any errors that should be corrected. In case of finding significant errors, once the article has been published, authors should promptly notify the editor and the editorial committee subsequently cooperating with the journal in the publication of an erratum, appendix, notice or correction.

University responsibility

The Universidad Distrital Francisco José de Caldas, in whose name the journal “*Enunciación*” is published and following the provisions of the Agreement 023 of June 19, 2012 of the Academic Council, by which the Editorial Policy University is regulated, will ensure that ethical standards and good practices are fully implemented.

Procedures for dealing unethical behaviour

Severities of unethical behaviour

- Self-citation of maximum 50% of the manuscript.
- Plagiarism of ideas from another author and/or source of one or more pages, more than two tables and/or figures and/or photographs.
- Use of false identification bibliographical sources or erroneous data that alter the veracity of the article.
- Submission of the manuscript to another journal simultaneously.
- Presenting false credentials of the authors.

Any of these faults would result in the embargo of publication

Identification of unethical behaviour

Unethical behaviour by the authors will be examined first by the editors and the Editorial Board of the journal.

Unethical behaviour may include, but will not necessarily be limited to, the provisions of the statement of good practice and ethical standards of the journal “*Enunciación*” and the Universidad Distrital Francisco José de Caldas in this area.

Information on an unethical behaviour must be presented in writing and be accompanied with tangible, reliable and sufficient evidence to initiate an investigation process. All complaints should be considered and treated in the same way, until a decision or successful conclusion is adopted.

The communication of an unethical behaviour should be reported to the editors of the journal and the editorial board accordingly. In cases where the above actors do not an appropriate response in a decent period of time, the unethical behaviour must be reported to the Universidad Distrital’s publications committee.

Investigation

The first decision must be made by the editors, who must consult or seek advice from the Editorial Committee and the Publications Committee, as considered appropriate. The research evidence will be kept confidential.

An unethical behaviour with editors considered minor, can be treated between them and the authors, without further consultation. In any case, the authors should have the opportunity to respond to allegations made by unethical behaviour

An unethical behaviour of a serious nature should be notified to the institutional entity where the author is working or the entity supporting the research. The editors, in consideration of the Universidad Distrital, must make the decision whether or not to involve sponsors, either by examining the evidence available or through further consultations with a limited number of experts.

Results (in increasing order of severity, may be applied separately or in combination)

Report authors’ or reviewers’ misconduct or improper practice that is contrary to the ethical standards set by the journal.

Send a communication to the authors or reviewers to indicate the lack of ethical conduct, with evidence to support the identification of the misconduct, and serve as a precedent for good behaviour in the future.

Remove the article from the publication of the journal and inform the author about the decision made by the Editorial Committee supported by the ethical standards set.

As a penalization, the author won't be able to publish in the journal for a specific amount of time, five years.

Report the case and the outcome of the investigation to the competent authorities, if the good name of the Universidad Distrital is compromised.

Copyright Notice



Enunciación is an open-access publication, with no financial charges for authors or readers.

As of December 1, 2018, the contents of the journal are published under the terms of the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 2.5 Colombia**

(CC-BY-NC-SA 2.5 CO) License, under which others may distribute, remix, retouch, and create from the work with non-commercial purposes, give the appropriate credit and license their new creations under the same conditions.

The copyright holders are the authors and *Enunciación*. The holders retain all rights without restrictions, respecting the terms of the license as to consultation, downloading and distribution the material.

When the work or any of its elements are in the public domain according to the applicable law in force, this situation will not be affected by the license.

CONTENIDO

EDITORIAL

- La doble acción del lenguaje 173
Sandra Patricia Qutián Bernal

PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

- Las tutorías de escritura académica:
estrategias didácticas de una tutora novel 176
Academic writing tutorials: teaching
strategies of a novice tutor
Juan Antonio Núñez Cortés

- Aproximación a los géneros académicos y
profesionales usados en el ámbito jurídico 191
Approach to academic and professional
genres used in legal field
*David Alberto Londoño Vásquez, Álvaro
Ramírez Botero*

- La oralidad: su repercusión para la ciencia
jurídica y la enseñanza del Derecho 206
Orality: its repercussion for the juridical
science and the teaching of law
Lisett Daymaris Páez Cuba

- Infancia y razón evaluadora: contrariedades
y resistencias pedagógicas (entre filosofía y
literatura) 220
Childhood and evaluative reason:
oppositions and pedagogical resistances
(between philosophy and literature)
Facundo Giuliano

- Concepciones docentes: reflexiones sobre
las prácticas en la enseñanza de la escritura 232
Teaching conceptions: Reflections about
practices in the teaching of writing
*Jenny Pilar Galán Gómez, Jenny Carolina
Corredor Barbosa, Viviana Marcela López
Contreras, Yolanda Milena Soto Valderrama*

- Lectura y escritura en un programa
formador de maestros para la infancia 247
Reading and writing in an early childhood
teacher training program
Ingrit Gutiérrez Vega

- Las modalidades de lectura: un tema para
reflexionar sobre la práctica docente 262
The modalities of reading: a topic to reflect
on the teaching practice
*Dylan Ferney Poveda Vargas, Videsmir
Benavides Ramírez, Stefannith Ospina
Bocanegra*

LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

- Aproximación sociolingüística a las
fórmulas de tratamiento nominales en el
contexto comunicativo juvenil 272
Sociolinguistic approach to nominal
treatment forms in the youthful
communicative context
Andrés Mahecha Ovalle

LITERATURA Y OTROS LENGUAJES

- Teoría de los modelos de mundo: lectura
literaria y posibilidades didácticas 292
Theory of world's model: through literary
education and didactic possibilities
Leyla Danae Torres-Bravo

RESEÑA

- 10 ideas clave. Enseñar la competencia
oral en clase 306
10 key ideas. Teach oral proficiency in
class
Yeison Oswaldo Ruiz Algarra

AUTOR INVITADO

- La desfragmentación: un reto en la
didáctica del uso académico de la lengua 310
Defragmentation: a challenge in didactics
of the academic use of the language
Mireya Cisneros-Estupiñán

Editorial



La doble acción del lenguaje

El lenguaje se reconoce como una facultad de naturaleza biológica y social, que construye y constituye al *hombre social*, categoría planteada por (Halliday, 1994), para referir la importancia del entorno social en el desarrollo del niño, particularmente desde la influencia que ejercen los maestros en el proceso mediante el cual un ser humano transita de la dimensión personal y subjetiva de sí mismo a una social que le permite actuar como miembro de una sociedad en diferentes escenarios y adoptar así progresivamente su cultura. Entonces, el lenguaje posee un doble valor: de una parte, la capacidad de construcción del *ser individual*, su desarrollo cognitivo, emocional, volitivo y biológico; y de otra, la proyección, con fuerza, del individuo hacia la interacción permanente con otros y con su propia realidad, *ser social*, en el lenguaje, gracias a la condición mediadora de diferentes sistemas de representación, uno de ellos, la lengua.

Este tiempo de pandemia de la covid-19, nos ha dispuesto de modo particular a esa doble acción del lenguaje, pues, mientras las condiciones actuales restringen y alteran los tradicionales escenarios de comunicación humana; la capacidad creadora del lenguaje, en cuanto facultad, ha puesto a nuestro alcance diferentes tecnologías y mecanismos que ofertan nuevas relaciones de tiempo y espacio para navegar otros propósitos de interacción que antes creíamos destinados solo al ocio o a la vida social y privada. De modo que, a través de prácticas discursivas situadas en contextos sociales y culturales específicos, emerge la amplia gama de usos cotidianos y formales que dinamizan la lengua en todas las esferas de la vida.

En este sentido, la pedagogía de la lengua y sus múltiples posibilidades en una época como la actual necesita de la formación constante del maestro y la actitud crítica del pedagogo investigador, para garantizar en el escenario escolar una práctica docente que jalone el desarrollo de sujetos discursivos y críticos, que se proyecten y actúen como *hombres sociales*. Para este fin, el rol del maestro en su dimensión de formador puede apoyarse en el lenguaje como principio de actuación para inducir a niños y jóvenes hacia la construcción colaborativa de aprendizajes, al consenso, a la aceptación de sí mismo y de los otros, a la confrontación; es decir, a actuar, en y para el lenguaje. Como lo afirma Maturana (2001): “En la medida en que el lenguaje tiene que ver con la acción, siempre el lenguaje nos atrapa en el hacer” (p. 25).

En este segundo número del volumen 25 de *Enunciación*, cuyo eje temático se inscribe en “Pedagogías de la lengua”, los articulistas presentan reflexiones y resultados de investigación e innovación educativa que se mueven en perspectivas teóricas y metodológicas recientes, y afines con el valor del *ser social*, lo cual es de gran aporte al campo del lenguaje y la pedagogía, como también a la calidad de los procesos educativos y discursivos objeto de estudio.

Así, por ejemplo, la movilización de las concepciones docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura y la lectura; la formación de tutores noveles como estrategia pedagógica para apoyar la calidad escritural de estudiantes universitarios; las acciones académicas que mejoran el desempeño lector y escritural en maestros de formación inicial; la didáctica de la oralidad, de la comprensión y producción textual en el ámbito jurídico; las formas de interacción y tratamiento nominal en comunidades juveniles;

la desfragmentación de los procesos didácticos implicados en la enseñanza de la lengua materna, y la evaluación como condición y momento *sine qua non* en el aprendizaje, pero altamente influenciada por enfoques educativos que restringen y marginan la esencia de su naturaleza, ilustran el alcance del ejercicio investigativo en pedagogías de la lengua, logrado por los investigadores para esta edición.

En esta misma línea, y apoyados precisamente en la dimensión poética del lenguaje, nuestra revista *Enunciación* acoge la literatura, la palabra hecha arte, como una experiencia de tipo estético que solventa el desarrollo humano mediante la lectura literaria, y la interpretación y construcción de nuevos significados que esta deriva. El desarrollo del lector literario crítico implica para el educador, “ser un sujeto lector didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la literatura”; es decir, ser lector y a la vez mediador de las lecturas de sus estudiantes, como lo expone en su artículo Torres-Bravo (2020), en esta segunda entrega.

Leemos porque se escribe y escribimos porque nuestra consciencia nos seduce a dejar la huella de todo aquello que nos es posible sentir, interpretar y construir desde nuestra relación con el mundo físico o virtual, gracias al lenguaje. Como sostiene Percival (2005): “La lectura, no importa si literaria o de otra naturaleza, será siempre un acto de posicionamiento político ante el mundo” (p. 34). La apuesta por impulsar el pensamiento crítico y el razonamiento desde la lectura de la obra literaria o académica sigue siendo un campo de interés relevante para los investigadores y los lectores de *Enunciación*.

Finalmente, la doble acción del lenguaje, *individual* y *social*, que se ha propuesto como punto de partida de esta reflexión, nos conduce a situar el ejercicio de una pedagogía de la lengua, fundamentada en componentes de orden, interaccional, dialógico y cultural, que reivindican el papel totalizante y regulador del lenguaje, auspiciado en resultados de investigación e innovación educativa en los que se reconoce el carácter multimodal de la lengua oral y de la lengua escrita, y su mediación con diferentes sistemas simbólicos que gestionan la comunicación humana. Esa doble dimensión también nos instala hoy en nuevos escenarios de interacción social como espacios de validación de procesos interlocutivos, de intercambio simbólico no exclusivamente verbal, que facilitan relativas cercanías a valores, comportamientos, emociones, pensamientos y actitudes propios de esta nueva realidad social pospandemia. “Las palabras que usamos no solo revelan nuestro pensar, sino que proyectan el curso de nuestro quehacer” (Maturana, 2001, p. 45).

Sandra Patricia Quitián B.

Editora *Enunciación*

Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Referencias bibliográficas

Halliday, M. A. K. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Editores.

Percival, L. (2005). *Mitificación de la lectura por la experiencia de leer*. Bogotá: Asolectura.

Pedagogías de la lengua



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutora novel

Academic writing tutorials: teaching strategies of a novice tutor

Juan Antonio Núñez Cortés* 

Resumen

Las tutorías de escritura son una iniciativa de alfabetización académica en muchas universidades del mundo y en los últimos años han proliferado en universidades del ámbito hispano, en general a través de los centros de escritura u otros programas o proyectos de enseñanza de la escritura académica. El presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta del tipo de estrategias didácticas que ponen en práctica los tutores noveles durante las tutorías. Para ello, mediante una investigación de corte cualitativo, se ha realizado un análisis de contenido de las transcripciones de cuatro tutorías grabadas en audio. Los textos analizados se obtuvieron a partir de cuatro tutorías ofrecidas por una tutora de 4º año de carrera a estudiantes recién ingresados en la universidad. Las estrategias se han clasificado en tres tipos: instructivas, cognitivas y motivacionales. Los resultados muestran un predominio de estrategias cognitivas, si bien la secuencia de estrategias más utilizada (lectura en voz alta del tutor – pregunta – solución del error – explicación – elogio) da cuenta de una tendencia hacia un modelo de tutoría centrada en el tutor y el producto del texto. Esto muestra la importancia de una formación modelada de los tutores a partir de la reflexión sobre lo realizado en tutorías ajenas y propias, al margen de la instrucción explícita sobre la didáctica del proceso de escritura y de los géneros discursivos académicos. Debatir sobre estas estrategias, asimismo, puede ser útil en actividades de revisión entre pares y en tutorías académicas entre profesores universitarios y estudiantes.

Palabras clave: escritura, tutoría, universidad.

Abstract

Writing tutorials are an academic literacy initiative in many universities around the world and in recent years they have proliferated in universities in the Hispanic field in general through writing centers or other programs or projects for teaching academic writing. The present work aims to account for the type of didactic strategies that the new tutors put into practice during the tutorials. To this end, through qualitative research, a content analysis of the transcripts of four audio-recorded tutorials has been carried out. The analyzed texts were obtained from four tutorials offered by a 4th career tutor to students recently entered the university. The strategies have been classified into three types: instructional, cognitive and motivational. The results show a predominance of cognitive strategies, although the most used sequence of strategies (reading aloud from the tutor – question – solution of the error – explanation – praise) shows a trend towards a tutoring model focused on the tutor and the text product. This shows the importance of a modeled training of the tutors from the reflection on what has been done in external and own tutorials, apart from the explicit instruction on the didactics of the writing process and the academic discursive genres. Discussing these strategies can also be useful in peer review activities for the same course and in academic tutoring between university professors and students.

Keywords: writing, tutoring, university.

* Profesor del Departamento de Filologías y su Didáctica de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinador del Centro de Escritura. Correo electrónico: juanantonio.nunnez@uam.es

Introducción

Ante las dificultades y desafíos de escritura a los que se enfrentan los estudiantes universitarios, son diferentes las iniciativas que se pueden llevar a cabo para solventarlos. Así, se ofrecen asignaturas de expresión escrita al comienzo de la carrera, talleres sobre géneros discursivos académicos o repositorios con materiales que facilitan y orientan sobre la norma lingüística, las fases del proceso de escritura, los géneros académicos o sobre convenciones disciplinares como los sistemas de citación, entre otras. También, son conocidas las asesorías y el trabajo conjunto entre profesores especialistas en didáctica de la escritura y profesores de las asignaturas, así como propuestas de escritura a través del currículum o en las disciplinas. Además, otra de las iniciativas para atender a los estudiantes son las tutorías de escritura ofrecidas en el marco de un centro o programa de escritura y también en proyectos de innovación docente (Núñez y Errázuriz, 2019). Estas tutorías parten de la premisa de que una atención individualizada o en pequeños grupos de estudiantes ha de entenderse como condición en ocasiones imprescindible para alcanzar la calidad y la equidad de la educación basada en la inclusión. Entre los motivos destacan las características personales de cada estudiante y la heterogeneidad en sus demandas e intereses; así como la falta de formación en enseñanza de la escritura en las disciplinas de muchos profesores.

Así pues, cabe aclarar al comienzo de este trabajo el concepto de *tutoría de escritura*. Al respecto, hay que diferenciarla de la tutoría tradicional impartida por un profesor universitario a un estudiante en el marco de una iniciativa institucional –que sirve de vínculo con la propia universidad–, o de una iniciativa didáctica, y estar integrada en el proceso de aprendizaje de una asignatura (Castellà y Aliagas, 2016). También es preciso mostrar las divergencias entre una tutoría de escritura y la revisión entre pares. El segundo de los casos responde a un proceso planificado de escritura de

una secuencia de aprendizaje en una asignatura y los pares simétricos no han tenido por qué recibir formación sobre el proceso de escritura (Chois *et al.*, 2017). En todo caso, las tutorías de escritura cuyos tutores son estudiantes –puede haber también tutores profesores– son consideradas como tutorías entre iguales. En ellas, quienes cuentan con mayor experticia acompañan durante el proceso de escritura de un texto a estudiantes menos duchos (Alzate y Peña, 2010) y, generalmente, los tutores son de cursos y edades superiores. Además, han recibido una formación explícita para desempeñarse como tutores de escritura, sea en el marco de un centro de escritura o en el de otras iniciativas de programas o proyectos de innovación centrados en la enseñanza de la escritura. Así pues, la relación que se establece entre el tutor y el tutorado es asimétrica, si bien esto no impide un aprendizaje mutuo en tanto no hay calificación del texto trabajado y los participantes son estudiantes universitarios que están viviendo experiencias parecidas (Chois *et al.*, 2017).

Dicho esto, se pueden definir las tutorías de escritura como una iniciativa pedagógica en la que un tutor (estudiante o profesor) formado acompaña a un(os) estudiante(s) durante el proceso de escritura de un texto académico o profesional, con el objetivo de reflexionar sobre su escritura y así participar en su mejora como escritor(es). Por esto, es necesario incidir en la idea de North (1982) de que el tutor no es un editor ni corrector de textos. Por el contrario, entre sus funciones está hacer que el tutorado se sienta dueño de su trabajo y que formule sus propias preguntas y respuestas sobre el texto (Alzate y Peña, 2010), ayudar a que aprenda sobre la escritura y colaborar en el cambio del conocimiento previo del estudiante en función de las demandas de la tutoría (Boyd, 2013). Asimismo, es importante señalar que el tutor no debe imponer su estilo de escritura, ni considerar que el suyo es el único adecuado. Tiene, por tanto, que aceptar el estilo ajeno y colaborar en la construcción o definición de la identidad del estudiante como

escritor. Por todo ello, en el espacio de la tutoría desempeñará diferentes papeles como el de lector, comentarista, colaborador, aprendiz, consejero, etc. (Ryan y Zimmerelli, 2006).

En cuanto a los fundamentos pedagógicos de las tutorías de escritura, estas se inspiran en las teorías constructivista y sociocultural de Piaget (1970) y Vygotsky (1978), respectivamente. En este sentido, han de entenderse las tutorías como las concibe Monty (2013): un espacio en donde se propicia la *zona de desarrollo próximo* (ZDP), en donde gracias a la interacción verbal entre estudiante y tutor, el primero lleva a cabo una tarea que no habría podido resolver por sí solo (Castellà y Aliagas, 2016). Esto, a su vez, conlleva una transformación del conocimiento escribiendo y no una mera reproducción memorística de los saberes (Scardamalia y Bereiter, 1992). Al respecto, Castellà y Aliagas llaman la atención sobre las experiencias exitosas de tutorías de escritura tanto en España como en Latinoamérica.

Estas experiencias dan cuenta de los aspectos positivos o beneficios que se derivan de las tutorías. Algunos que muestran las investigaciones (Alzate y Peña, 2010; Bach y Montané, 2016; Castellà y Aliagas, 2016; Chois et al., 2017; Durán, 2006; Kirchoff, 2016; Roland, 2008) son los siguientes: a) favorecen la integración en la comunidad académica de estudiantes de los primeros cursos, de aquellos con dificultades de escritura y de quienes tienen diferentes necesidades; b) ofrecen la posibilidad de hablar sobre géneros discursivos académicos, lo que influye en el desarrollo de la alfabetización académica de los estudiantes; c) incrementan la motivación hacia la mejora y gusto por la escritura y, en consecuencia, el rendimiento académico; d) constituyen una enriquecedora experiencia de aprendizaje tanto para los estudiantes como para los tutores, pues los segundos toman conciencia de su propio aprendizaje al activar procesos de metacognición; e) desarrollan valores de solidaridad y sociabilidad así como contribuyen al enriquecimiento personal, académico y profesional de los tutores.

Por otro lado, se ha afirmado que no hay dos tutores iguales, que cada cual tiene una visión única de la tutoría (Dinitz y Kiedaisch, 2003) y que la adscripción del tutor a la misma disciplina del estudiante es determinante (Cromley y Azevedo, 2005). Asimismo, se han identificado diferentes tipos de tutorías (García-Arroyo y Quintana, 2016; Roldán y Arenas, 2016; Wingate, 2005). En líneas generales, se pueden destacar dos clases opuestas, no exentas de matices en función de la situación. Las primeras se centran en el estudiante y en el proceso, y así es el tutorado quien lee el texto, plantea dudas de escritura y recibe las recomendaciones del tutor. Por el contrario, en las tutorías centradas en el tutor –y el producto– es este quien lee el texto, señala los errores y formula preguntas que ahora el estudiante responde. No obstante, como se ha indicado, estos son dos modelos dicotómicos y entre ellos pueden darse múltiples circunstancias. Quizá valdría abogar por un modelo de tutoría de escritura colaborativa, en la que el tutor participa en la resolución de los problemas de escritura y acompaña al estudiante en la toma de sus propias decisiones. Al respecto, los tutores durante las tutorías tienden a dar importancia a fomentar una buena relación con los estudiantes y la de estos con sus propios textos, el trabajo conjunto entre los dos participantes y transmitir sus reflexiones a los estudiantes (Harrington, O'Neill y Bakhishi, 2007).

En cuanto a la retroalimentación sobre la escritura, las investigaciones se han centrado sobre todo en el tipo de comentarios que hacen los profesores en sus devoluciones escritas (Natale, 2014, 2016) o los propios estudiantes en actividades de revisión por pares insertas en las asignaturas. Algunos trabajos muestran cómo la retroalimentación centrada en sugerencias y preguntas genera un cambio más significativo que el producido por comentarios directivos (Álvarez y Difabio de Anglat, 2018; Álvarez, Espasa y Guasch, 2011). No obstante, en general, los estudiantes suelen considerar que los comentarios de sus profesores podrían ser más útiles, pues muchos son demasiado generales

y se centran en lo negativo (Weaver, 2006). Por otro lado, Corcelles, Cano, Bañales y Vega (2013) señalan que los estudiantes pares retroalimentan más que sus profesores, si bien predominan comentarios sobre aspectos formales frente a aquellos vinculados con la coherencia y cohesión del texto, más propios de los profesores.

Tal y como se ha mencionado anteriormente, la formación de los tutores es un requisito para que puedan ofrecer tutorías. Esta formación se basa, normalmente, en varios módulos que buscan: a) presentar la estructura, las iniciativas y los recursos de que dispone el proyecto, programa o centro de escritura en donde se realizan las tutorías; b) reflexionar sobre el proceso de escritura y los géneros discursivos académicos; c) mostrar las bases teóricas que sustentan el modelo de enseñanza de la escritura adoptado o adaptado por el proyecto, programa o centro de escritura; d) ofrecer orientaciones y estrategias para el desarrollo de la tutoría y sobre cómo actuar en función del estudiante y sus demandas; e) analizar intervenciones de tutores expertos y grabaciones de los propios tutores en formación. Al respecto de este último módulo, en diferentes contextos se ha mostrado que es una práctica beneficiosa (Gilewicz y Thonus, 2003; Errázuriz, 2017). Esto coincide con la idea de ofrecer a los tutores una formación individualizada (Pigliacelli, 2017). Por otro lado, abundan en el ámbito anglosajón los manuales de formación de tutores de escritura (Fitzgerald y Ianetta, 2016; Murphy y Sherwood, 2008; Ryan y Zimmerelli, 2006) en los que se presentan recomendaciones o consejos de toda índole y atañen a diferentes aspectos de las tutorías como el espacio o la manera de sentarse, el modo de comenzar o concluir las, el establecimiento de los objetivos, etc. También hacen referencia a las estrategias didácticas que han de emplear los tutores.

Estas han sido caracterizadas y sistematizadas en diversos trabajos (Caldwell, Stapleford y Tinker, 2018; Cromley y Azevedo, 2005; Eastmond, 2019; Mackiewicz, 2004, 2005; Mackiewicz y Thompson, 2014, 2018; Roldán y Arenas, 2016;

Thompson, 2009). De entre todas las propuestas, es especialmente interesante la de Mackiewicz y Thompson (2014; 2018) por su especificidad en su categorización. Las investigadoras establecen dos niveles de análisis. En el primero, el macronivel, identifican tres fases: apertura, desarrollo y cierre; en el segundo, el micronivel, atienden a tres categorías: instrucción, andamiaje cognitivo y andamiaje motivacional.

La instrucción es en esencia directiva, pues se dice, se sugiere o se explica qué hacer, y no se genera un espacio para que los estudiantes encuentren soluciones por sí mismos. Por el contrario, las estrategias de andamiaje cognitivo favorecen la búsqueda y encuentro de soluciones a través de la incitación al pensamiento y el diálogo entre el tutor y el estudiante. La propuesta de Mackiewicz y Thompson, presentada en español por Molina-Natera (2019), incluye ocho estrategias: jalonar, leer en voz alta, responder como lector u oyente, referirse a un tópico previo, forzar una elección, incitar, insinuar o sugerir, y demostrar. Cabe señalar que las estrategias de andamiaje cognitivo se asocian con los tutores más experimentados (Cromley y Azevedo, 2005). Por último, las estrategias de andamiaje motivacional se centran en el afecto hacia el estudiante para así fomentar su participación y confianza, y ayudar al tutor a construir una buena relación con el tutorado. Proponen cinco estrategias motivacionales: mostrar interés, elogiar, reforzar la posesión y control del tutorado, ser optimista o mostrar humor, y mostrar simpatía y empatía.

Dicho esto, cabe indagar sobre las estrategias didácticas que se utilizan en las tutorías de escritura y, en consecuencia, también qué estrategias conforman una buena tutoría o tutoría exitosa. Parece que esta variable habrá de encontrar correlación con aspectos como a) la formación recibida por el tutor, su nivel de experticia y sus estudios; b) el nivel de estudios del estudiante, pues no es lo mismo uno recién matriculado en la universidad que otro, por ejemplo, de maestría; c) el objetivo de la tutoría, el género discursivo trabajado y la fase del proceso de escritura del texto; d) la

percepción y el grado de satisfacción de la tutoría sobre todo por parte del estudiante, pero también del tutor; y, por último, e) la mejora de la calidad del texto –pese a la idea clara de que el objetivo es siempre hacer mejores escritores y no mejores escritos– o, cuando menos, lo aprendido por el estudiante. En esta línea, [Thonus \(2002\)](#), por ejemplo, relacionó algunas características de las tutorías con entrevistas a estudiantes nativos y no nativos de inglés, y concluyó que los comentarios no directivos, al igual que en la retroalimentación escrita de los profesores y la ayuda del tutor caracterizaban las tutorías exitosas.

Así pues, el objetivo principal de esta investigación es conocer las estrategias didácticas que utilizan los tutores en las tutorías de escritura tras un modelo específico de formación. En concreto, se pretende conocer el tipo de estrategias (instructivas, cognitivas y motivacionales) así como su cantidad en un tutor novel durante sus primeras tutorías.

Metodología

Método

Para llevar a cabo esta investigación se ha hecho uso del análisis de contenido, una metodología de corte cualitativo. Este enfoque ha sido utilizado previamente por otras investigaciones que han analizado las tutorías de escritura en centros de escritura ([Cromley y Azevedo, 2005](#); [Eastmond, 2019](#); [Mackiewicz, 2004, 2005](#); [Mackiewicz y Thompson, 2014, 2018](#); [Roldán y Arenas, 2016](#); [Thompson, 2009](#)) por considerarse adecuado para comprender la dinámica propia de las tutorías de escritura entre tutor y estudiante.

Muestra

En la investigación se han analizado las transcripciones de cuatro tutorías individuales de media hora grabadas en audio y realizadas por una sola tutora y cuatro estudiantes. Tanto los estudiantes

como la tutora fueron informados al comienzo de las tutorías de que estas serían grabadas para fines de investigación y que durante el análisis y difusión de los resultados se guardaría el anonimato. Los participantes dieron consentimiento para realizar la grabación. Los estudiantes que participaron en las tutorías cursaban primero del Grado en Maestro(a) de Educación Primaria de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, de la Universidad Autónoma de Madrid. Asimismo, los cuatro estudiantes llevaron a las tutorías textos argumentativos que se pueden adscribir al género discursivo miniensayo ([Uribe, Mateo, Agosto y Álvarez, 2020](#)). A los estudiantes de dos grupos de la asignatura Habilidades de Comunicación Oral y Escrita, que se cursa en el primer semestre de esta titulación, se les planteó como tarea la escritura de un miniensayo y, con el fin de familiarizarse al comienzo de la carrera con el centro de escritura de la facultad y sus iniciativas, se les ofreció la posibilidad de solicitar una tutoría para revisar el borrador del texto. Por tanto, en las cuatro tutorías el perfil del estudiante, el tipo de texto y la fase del proceso de escritura es similar.

La tutora cursaba cuarto año, el último, del Grado en Maestro(a) de Educación Infantil en la misma facultad, por lo que estaba familiarizada con las convenciones disciplinares y las formas de decir propias del ámbito educativo. Además, la tutora en el primer semestre de primero de carrera también había cursado la misma asignatura que los estudiantes que solicitaron la tutoría. En la actualidad, los tutores de la facultad realizan su tarea voluntariamente. Como criterios de selección se tienen en consideración una carta motivacional, sus destrezas en expresión escrita y una entrevista personal con el responsable del centro de escritura. La formación recibida por la tutora en el centro de escritura contempló tres módulos:

1. *El centro de escritura.* En este módulo se presenta el centro de escritura, su estructura, sus funciones, sus iniciativas y los recursos de los que dispone. La formación se

lleva a cabo en una sesión grupal de dos horas con los tutores noveles al comienzo del curso académico, y se hace hincapié en la importancia de familiarizarse con los recursos que ofrece el centro a través de su página web y de la biblioteca de la universidad.

2. *El proceso de escritura y los géneros discursivos académicos.* Este módulo consta, a su vez, de tres partes. La primera es un seminario sobre la enseñanza de la escritura de diez horas de duración y que se centra en la didáctica de las fases del proceso de escritura y en mostrar experiencias de otros centros de escritura. La segunda es un taller de escritura de géneros discursivos académicos de diez horas de duración en donde se exponen su estructura y características prototípicas, así como errores frecuentes de expresión escrita de estudiantes universitarios y cómo abordarlos.
3. *Las tutorías.* El último módulo se divide en cuatro apartados. En primer lugar, en una reunión de dos horas se presentan y comentan los documentos *Manual del tutor de escritura y Orientaciones para una buena tutoría*. En segundo lugar, la tutora en formación observa dos tutorías de media hora de duración de un tutor experimentado y, posteriormente, se comentan y se reflexiona en torno a lo sucedido en las tutorías. La tercera iniciativa consiste en una tutoría en la que el tutor experto tutoriza a la tutora novel a partir de un texto escrito por ella. Por último, en cuarto lugar, la tutora novel realiza dos tutorías con estudiantes de media hora de duración y es observada por el tutor formador. Al igual que en la observación del tutor experto, la tutora novel y el formador comentan y evalúan la tutoría. Hay que señalar que en este caso se hacen comentarios generales sobre las tutorías, pero no se hace un análisis pormenorizado

de las estrategias didácticas que pone en práctica la tutora a través de video o audio y sus transcripciones. Esto es lo que se hace en el presente trabajo.

Instrumento de análisis

A partir de una lógica de análisis inductiva-deductiva, como resultado, por un lado, del proceso hermenéutico de la lectura analítica de los textos transcritos a partir de las grabaciones en audio y, por otro lado, también a partir de las investigaciones precedentes ya citadas (Caldwell, Stapleford y Tinker, 2018; Cromley y Azevedo, 2005; Eastmond, 2019; Mackiewicz, 2005; Mackiewicz y Thompson, 2014, 2018; Roldán y Arenas, 2016; Thompson, 2009), se establecieron una serie de estrategias didácticas (tabla 1). Estas se han agrupado en tres tipos de estrategias (instructivas, cognitivas y motivacionales) y coinciden en general con la propuesta de Mackiewicz y Thompson (2018) al clasificarlas en instrucción, andamiaje cognitivo y andamiaje motivacional. Cabe indicar que, frente a la propuesta de las investigadoras, algunas de sus estrategias se han matizado y otras son nuevas; asimismo, se ofrecen ejemplos propios. En este sentido, hay que señalar que una de las estrategias que forman parte de las estrategias cognitivas, la solución, se puede considerar de carácter instructivo. No obstante, pese a que en el andamiaje cognitivo se busca que el estudiante encuentre una solución, se ha visto oportuno incluirlo en esta categoría pues en estos casos el tutor no hacía explícita a través de una sugerencia u orientación la indicación, sino que señalaba directamente la respuesta ante el error, duda o problema

Finalmente, estas categorías con sus correspondientes estrategias se han sometido a un proceso de codificación y sistematización. Se codificaron en el *software* de análisis cualitativo *MAXQDA Analytics Pro 2020*, para asignar cada una de las estrategias a sus categorías y así conocer la frecuencia y relación entre cada una de ellas.

Tabla 1. Estrategias didácticas de las tutorías de escritura

Estrategias instructivas	
Explicación	Se ofrecen razones, ilustraciones o ejemplos de los consejos ofrecidos. <i>Todo lo que has quitado lo puedes resumir, o sea, puedes decir la misma idea con menos palabras.</i>
Orientación	Se indica o aconseja al estudiante sobre lo que ha de hacer de forma directa, no mitigada. <i>No repitas esta idea.</i>
Sugerencia	Se indica o aconseja al estudiante sobre lo que ha de hacer de forma mitigada, minimizando así la indicación (p. ej., a través de la cortesía negativa). <i>Yo la quitaría.</i>
Estrategias cognitivas	
Completamiento	Se incita a responder al estudiante proporcionándole una respuesta o enunciado parcial y así reducir las posibles respuestas (sc. rellenar un espacio en blanco). <i>Tutor: "Trasmitirle una idea ... planteada...". Estudiante: "En una reunión".</i>
Comprobación	Se comprueba la comprensión del estudiante de algo ya tratado mediante una interrogación o la solicitud de una explicación. <i>¿Entiendes? ¿Me explico?</i>
Elección	Se ofrecen varias alternativas para que se escoja una. <i>Estudiante: "No tiene uso, más bien". Tutor: "Está en desuso", "no se utiliza".</i>
Finalidad	Se establece o se busca establecer el objetivo de la tutoría. Se recuerda el objetivo de la tutoría. <i>Vale, entonces no te interesa quizá tanto la redacción del texto en sí, como saber reducir la extensión.</i>
Interpretación	Se interpreta el texto del estudiante, es decir, se muestra qué se entiende del fragmento referido. Se parafrasea el texto. <i>Yo, como lectora, al leer esto me planteo si existe otro gimnasio que no sea el de la planta de abajo.</i>
Lectura en voz alta del estudiante	El estudiante lee en voz alta fragmentos de su texto con el objetivo de identificar errores de contenido y/o forma. <i>Tutor: "Pues si te parece lo vas leyendo tú, que así también te puedes ir dando cuenta mejor de los errores". (Estudiante lee su texto).</i>
Lectura en voz alta del tutor	Se leen en voz alta fragmentos del texto del estudiante para escuchar lo escrito o la consigna de la tarea de escritura para comprobar la comprensión del estudiante. <i>Te leo: "es para transmitirle una idea planteada en un claustro. La idea que hemos planteado...".</i>
Marcación	Se señala explícitamente un problema, error o aspecto del texto que ha de atenderse. <i>En esa primera oración que has escrito hay algo que falta relacionado con la puntuación.</i>
SopORTE	Se muestra al estudiante un texto modelo, una guía de escritura o una rúbrica para que aprenda a hacer algo. <i>Mira cómo se plantea en este ejemplo, que es prácticamente igual, pues es un texto argumentativo.</i>
Pregunta	Se formula una o varias preguntas que requieren de la respuesta del estudiante. Las preguntas pueden ser específicas o generales. <i>¿Por qué cambias de párrafo?</i>
Recomendación	Se recomienda al estudiante el uso de un recurso para que resuelva el problema, error o aspecto tratado. <i>En la Web del centro de escritura hay un recurso sobre cómo escribir un estado de la cuestión.</i>
Reescritura	Se plantea al estudiante que reescriba un fragmento que contiene un problema, error o aspecto que debe ser atendido. <i>Pues entonces, si no te convence, reescríbelo como me acabas de decir y luego vemos cómo queda.</i>
Remisión	Se remite a un tema, error, problema o aspecto del texto ya tratado. <i>Pero eso ya lo hemos mencionado anteriormente.</i>
Reticencia	Se hace referencia o plantea un problema, error o aspecto del texto mediante una estrategia de cortesía indirecta no convencional. <i>Aun así, lo que yo te quería decir es que si tú dices: "porque según como argumentan". Así no suena muy bien.</i>
Solución	Se ofrece la solución al problema, error o aspecto del texto. <i>(El tutor lee el texto e indica el cambio): "El motivo por el que nos ponemos en contacto con usted es para transmitirle una idea (coma), que hemos debatido en el claustro...".</i>
Estrategias motivadoras	
Ánimo/humor	Se anima al estudiante a perseverar en la tarea y mejorar el texto. Se utiliza el humor mediante bromas relacionadas con el texto o el contexto de la tutoría. <i>Esa tiene tela. (Tras leer una oración ininteligible, tutor y estudiante se ríen antes y después).</i>
Elogio	Se señalan los aspectos positivos del texto o de la resolución de los problemas por parte del estudiante. <i>Mucho mejor así. Perfecto.</i>
Empatía	Se expresa la comprensión de que la tarea es difícil. <i>Este tipo de texto siempre es complicado.</i>
Identificación	Se hace referencia a experiencias propias relacionadas con la escritura de textos similares. <i>Eso es una duda que yo también suelo tener a veces. / Claro. Yo lo hago igual.</i>
Interés	Se muestra el interés por el estado emocional del estudiante. <i>¿Ves que no es tan difícil? ¿Estás mejor?</i>
Refuerzo	Se incide en que es el estudiante quien debe tomar las decisiones. <i>Entonces, ahora ahí, haces las modificaciones que consideres. / Lo dejo a tu elección.</i>
Significación	Se mencionan los aspectos aprendidos o trabajados durante o al final de la tutoría, recapitulando lo tratado. Se hace referencia a la relevancia que puede tener lo aprendido en la escritura de futuros textos. <i>Así no estaba en tu texto, esto de la coma entre sujeto y verbo no lo ponías así y ahora sí.</i>

Fuente: elaboración propia a partir de [Mackiewicz y Thompson \(2018\)](#).

Resultados

A partir del análisis realizado, y con relación al objetivo principal de conocer cuáles son las estrategias didácticas más utilizadas en las tutorías de una tutora novel, se puede afirmar que predominan las estrategias cognitivas, con un 52 % del total de intervenciones por parte de la tutora, seguidas de las instructivas (36,5 %) y las motivacionales (11,55 %). Esto muestra la conciencia por parte de la tutora de la importancia de que en las tutorías prime el andamiaje cognitivo para así favorecer que los estudiantes encuentren sus propias respuestas a los problemas o dudas que surgen a partir de los textos y colaborar en la búsqueda de soluciones.

En cuanto a las estrategias instructivas, hay que señalar el uso similar de la explicación, la orientación y la sugerencia (tabla 2). En estas estrategias se destaca la tendencia a disminuir gradualmente la orientación mediante la cual se aconseja e indica al estudiante de manera directa lo que ha de hacer. Así, frente a las dos primeras tutorías, en las que la tutora emplea la orientación en 19 y 20 ocasiones, respectivamente, y en 15 en la tercera, en la última llega a utilizarla la mitad de las veces (9).

Las estrategias cognitivas son, como se ha indicado, las más utilizadas y, tras el análisis, se pueden clasificar en tres grupos en función de su uso: abundante, moderado y escaso. En el primer grupo se encuentran las de lectura en voz alta por parte de la tutora, la pregunta y la solución. Destaca, en este caso, la tercera tutoría, pues es en la que en más ocasiones la tutora lee en voz alta y ofrece soluciones; estrategias que se consideran propias de un modelo de tutoría centrado en el tutor y en el producto del texto, y que se asocian con la falta de experiencia. Por otro lado, un uso moderado de estrategias cognitivas respecto del total estaría constituido por la comprobación, la elección, la interpretación, la marcación y la reticencia. Se percibe, por ello, la intención de la tutora de generar en la tutoría un espacio de aprendizaje

colaborativo, al hacer lo posible para comprobar la comprensión de las explicaciones que ofrece al estudiante, al señalarle el problema o error del texto de manera mitigada y al ofrecerle varias alternativas para que escoja una. Muestra, por tanto, su interés e intento de contribuir al andamiaje cognitivo del estudiante pese a que predominen estrategias que mitigan esta intención. Por último, en cuanto al último grupo, son las estrategias de completamiento, finalidad, lectura en voz alta por parte del estudiante, recomendación, reescritura, remisión y soporte las que en menos ocasiones se emplea. Si bien todas las estrategias colaboran en el éxito de la tutoría, es cierto que la tutora novel encuentra dificultad en poner en práctica algunas más eficaces para su consecución. Así, algunas como la lectura en voz alta por parte del estudiante, el establecimiento de la finalidad de la tutoría o la propuesta de reescritura del texto con el fin de mejorarlo y reflexionar sobre la nueva propuesta apenas se proponen.

Con relación a las estrategias motivacionales, la más utilizada es el elogio, seguida de la identificación; frente a otras como el ánimo, el refuerzo y la significación. Dos estrategias, la empatía y el interés, no aparecen en ninguna de las tutorías. Por ello, si bien se señalan los aspectos positivos del texto o la buena capacidad para resolver los problemas por parte del estudiante, así como se percibe el interés por dar cuenta de que la tutora ha tenido experiencias de escritura similares; se desatiende el estado emocional del estudiante y no se muestra la complejidad de la tarea de escritura.

Dado que la estrategia cognitiva más utilizada en las tutorías es la lectura en voz alta por parte del tutor, interesa saber cómo se relaciona con el resto de estrategias instructivas, cognitivas y motivacionales. Como se aprecia en la figura 1, cuando el tutor lee, suele utilizar de manera equitativa la sugerencia, la orientación y la explicación. Además, la estrategia se encuentra siempre próxima a las otras estrategias cognitivas más frecuentes (la solución y la pregunta) y al elogio (estrategia

Tabla 2. Frecuencia de estrategias didácticas en las tutorías de escritura

Códigos	TTN1	TTN2	TTN3	TTN4	SUMA
Estrategias instructivas					
Explicación	14	28	19	14	75
Orientación	19	21	15	9	64
Sugerencia	19	19	15	20	73
Estrategias cognitivas					
Completamiento			4	1	5
Comprobación	9	8	1	3	21
Elección	4	13	6	7	30
Finalidad	1				1
Interpretación	3	9	7	2	21
Lectura estudiante		2	1		3
Lectura tutor	8	14	32	12	66
Marcación	11	4	3	5	23
Pregunta	15	13	15	16	59
Recomendación	1	1	1	1	4
Reescritura	2			1	3
Remisión	1				1
Reticencia	8	5	5	2	20
Solución	7	4	25	9	45
Estrategias motivadoras					
Ánimo/humor	3	1			4
Elogio	14	16	8	5	43
Identificación	1	6	2	1	10
Refuerzo	2	2		2	6
Significación	1	1		2	4
Σ SUMA	143	167	159	112	581

Fuente: elaboración propia.

motivacional). Destaca, asimismo, que no aproveche la oportunidad de la lectura para emplear otras estrategias como la interpretación del texto leído o, tras haber señalado el error, no ofrezca la posibilidad de que el estudiante lo solucione mediante la elección o el completamiento.

A partir de estos datos, se puede afirmar que las estrategias más utilizadas por parte de la tutora novel muestran un modelo de tutoría en donde

predomina la explicación de las ideas que la tutora considera que deben quedar claras al estudiante y la pregunta. Además, en general, se han ofrecido las soluciones a las dudas, problemas o errores del estudiante a partir de la lectura en voz alta del tutor, sin dejar de llamar la atención sobre los aspectos positivos. Así, una secuencia prototípica de la tutoría podría ser la que aparece en el ejemplo que se detalla en la [tabla 3](#), extraído de la tutoría 3.

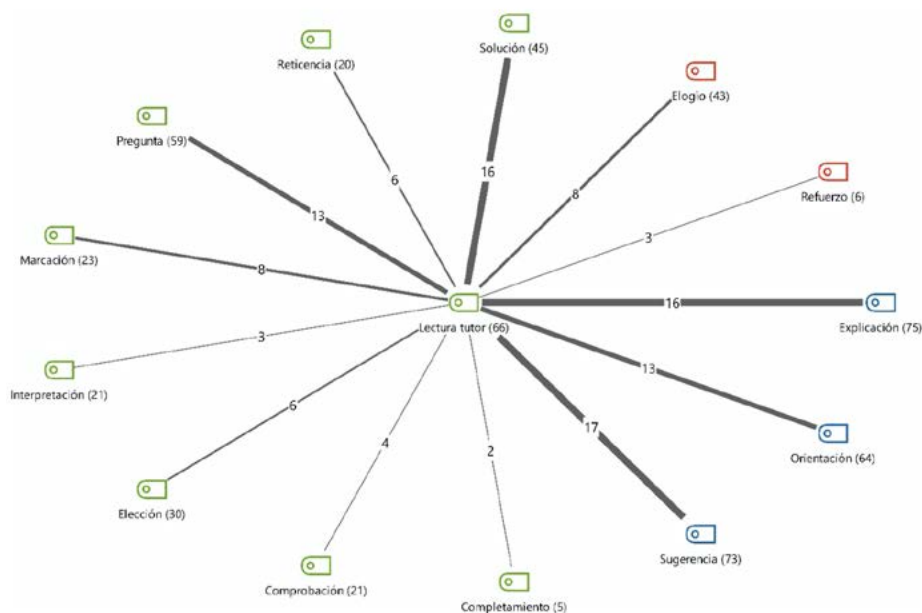


Figura 1. Proximidad de la estrategia de lectura en voz alta del tutor con el resto de estrategias

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Ejemplo de secuencia prototípica de estrategias didácticas de un tutor novel

Fragmento de tutoría	Estrategia y explicación
T: "Otro motivo es el traslado (coma) ya que entre la ida y la vuelta..."	<i>Lectura en voz alta de la tutora y solución.</i> En esta intervención, la tutora mientras lee el texto del estudiante señala un error que ha detectado.
E: Sí.	El estudiante detecta el error gracias a la solución mostrada.
T: ¿A qué te estás refiriendo aquí?	<i>Pregunta</i> La tutora interroga al estudiante sobre el sentido de la oración a la espera de una respuesta. No hace hincapié en el error solucionado.
E: Claro, la coma después de traslado.	El estudiante describe la solución al error, repitiendo la primera indicación de la tutora
T: Sí, muy bien.	<i>Elogio</i> La tutora valora la identificación del error por parte del estudiante.
E: Como con "es decir", ¿no?	El estudiante compara la solución con un caso similar.
T: Eso es. Siempre ten en cuenta que los conectores discursivos van con comas, como en: "En primer lugar, ...".	<i>Explicación</i> La tutora realiza una explicación y para ello ofrece un ejemplo. En este caso, ofrece un ejemplo de un conector ordenador del discurso y no causal, como el que aparece en la oración leída. Es, por tanto, un ejemplo genérico y no específico.
E: Vale.	El estudiante muestra la comprensión de la explicación.
T: ¿Vale? "... entre la ida y la vuelta no daría tiempo a hacer ninguna actividad..."	<i>Lectura en voz alta de la tutora.</i> La tutora continua con la lectura en voz alta del texto.

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Enseñar a escribir en la universidad es todo un reto para quienes se ocupan de ello. No solo porque en ocasiones encuentren la reticencia por parte de la propia institución educativa al no favorecer iniciativas de alfabetización académica y no valorar la incidencia que tiene la expresión escrita en el rendimiento y éxito académico. También, fundamentalmente, por dos motivos más. En primer lugar, porque –si bien son muchas las experiencias exitosas– poner en marcha un proyecto de mejora de la expresión escrita de los estudiantes y de su conciencia como escritores no solo consiste en adoptar una iniciativa concreta o un modelo de enseñanza de la escritura; sino que hay siempre que adaptarlo al contexto académico en donde la mejora se pretende llevar a cabo y esto siempre es sumamente complicado. En segundo lugar, solventado el anterior inconveniente, no es suficiente contar con los mejores medios. Es necesario formar a quienes se responsabilizan de esta tarea y esto implica, ineludiblemente, tiempo.

En el caso de las tutorías de escritura, los tutores son estudiantes de los últimos cursos del grado o de posgrado motivados y comprometidos con el apoyo a sus compañeros, pero que estarán en general poco tiempo vinculados al centro o programa que promueve las tutorías. Cabe puntualizar, al respecto, que no es lo mismo el vínculo que puede mantener un tutor que en el último curso de la carrera ofrece sus primeras tutorías y que, posteriormente, deja de tener relación con la universidad, que otro tutor de posgrado que realiza una maestría o doctorado, y cuya relación con la institución se espera que se prolongue en el tiempo. Por eso, dentro de un continuo que incluye su captación, selección y formación, parte del éxito radica en ofrecer la mejor formación posible a los tutores.

Cómo hacerlo es lo que ha motivado este trabajo, ya que atender a las estrategias didácticas que ponen en práctica los tutores noveles servirá para que tomen conciencia del modelo de tutoría que

promueven y, por tanto, de los aspectos positivos en los que han de incidir y de los negativos que deben mejorar. En concreto, los datos del análisis de contenido muestran que la tutora novel tiende a utilizar más estrategias cognitivas que instructivas y motivacionales. No obstante, al igual que en las investigaciones similares precedentes (Cromley y Azevedo, 2005; Mackiewicz y Thompson, 2014, 2018), en sus primeras tutorías destaca un modelo centrado en el tutor y en el producto, y no en el estudiante y el proceso. Así, los estudios citados y los resultados de esta investigación coinciden en aspectos significativos como cierta homogeneidad en el uso de estrategias cognitivas e instructivas en los tutores noveles. También concuerdan en una tendencia hacia la lectura en voz alta (Mackiewicz y Thompson, 2018), en este caso, de la tutora, propia de los tutores con menos experiencia. Cabría preguntarse al respecto si existe la posibilidad de que la tutora novel no haya hecho más que replicar un modelo de tutoría similar al tipo de retroalimentación que ha recibido durante sus estudios universitarios por parte de sus profesores, pese a su formación como docente y también a la recibida en el centro de escritura.

Por otro lado, de acuerdo con Pigliacelli (2017), los resultados sugieren que la formación individualizada basada en la reflexión sobre las propias tutorías podría ser un factor que influyera en la mejora de la calidad de las tutorías. Por eso, la observación a tutores expertos y el análisis de lo que hacen los tutores en sus primeras tutorías a partir de vídeos o audios debe ser un eje en torno al cual gire su formación; además de las reuniones y seminarios que persiguen familiarizar al tutor novel con el centro o programa de escritura, y con la enseñanza del proceso de escritura y los géneros académicos. También, se podría considerar que esta dinámica de análisis puede ser válida para la formación del docente universitario y de los estudiantes a los que se involucran en actividades de revisión entre pares. Por último, dado el crecimiento que tanto en España como en Latinoamérica están teniendo los centros de escritura, la

atención y el conocimiento de las variables que pueden influir en una tutoría de escritura exitosa constituyen un campo de investigación incipiente en los estudios sobre alfabetización académica en el ámbito hispano.

Reconocimientos

Este trabajo se ha realizado con la colaboración de Andrea Barrado Mendo, en el marco de la Beca de Colaboración en Departamentos Universitarios para el curso académico 2019-2020 del Ministerio de Educación y Formación Profesional. También ha contado con la colaboración de Adrián Neubauer Esteban, estudiante del Doctorado de Educación con contrato predoctoral de Formación de Personal Investigador de la Universidad Autónoma de Madrid.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10(1), 8-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n1.996>
- Álvarez, I., Espasa, A. y Guasch, T. (2011). The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment. *Studies in Higher Education*, 37(4), 387-400. DOI: [10.1080/03075079.2010.510182](https://doi.org/10.1080/03075079.2010.510182)
- Alzate, G. M. y Peña, L. B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138.
- Bach, C. y Montané, A. (2016). Mentories de llengua per a la millora de les competències de redacció acadèmica. *Revista CIDUI*, 3, 1-10. Recuperado de <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/975/941>
- Boyd, J. L. (2013). *Writing centers and the problem of expertise: knowing and doing in peer tutoring*. [Tesis doctoral]. Indiana University of Pennsylvania, Indiana.
- Caldwell, E., Stapleford, K. y Tinker, A. (2018). Talking academic writing: a conversation analysis of one-to-one learning development tutorials. *Journal of Academic Writing*, 8(2), 124-136. DOI: [10.18552/joaw.v8i2.464](https://doi.org/10.18552/joaw.v8i2.464)
- Castellà, J. M., y Aliagas, C. (2016). La mentoría entre iguales para el aprendizaje de la escritura académica. Una experiencia en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (eds.), *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (pp. 281-314). Ciudad de México: SM.
- Chois, P. M., Casas, A. C., López, A., Prado, D. M. y Cajas, E. Y. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165-184. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe>
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G. y Vega, N. A. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: el trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 79-104. DOI: [10.4995/redu.2013.5593](https://doi.org/10.4995/redu.2013.5593)
- Cromley, J. G. y Azevedo, R. (2005). What do reading tutors do? A naturalistic study of more and less experienced tutors in reading. *Discourse Processes*, 40(2), 83-113. DOI: [10.1207/s15326950dp4002_1](https://doi.org/10.1207/s15326950dp4002_1)
- Dinitz, S. y Kiedaisch, J. (2003). Creating theory: moving tutors to the center. *The Writing Center Journal*, 23(2), 63-76.
- Durán, D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Aula de Innovación Educativa*, 153, 7-10.
- Eastmond, L. (2019). *Scaffolding in the center: training tutors to facilitate learning interactions with L2 writers*. [Tesis doctoral]. Arizona State University, Phoenix.
- Errázuriz, M. C. (2017). Las tutorías de un centro de escritura como dispositivo de modelamiento de estudiantes de programas de formación inicial docente. En L. Natale y D. Stagnaro (eds.), *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior* (pp. 103-131). Los Polvorines: UNGS.

- Fitzgerald, L. y lanetta, M. (2016). *The Oxford guide for writing tutors: practice and research*. Oxford: Oxford University Press.
- García-Arroyo, M. y Quintana, H. (2016). La capacitación profesional de los tutores en los centros de escritura. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (eds.), *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (pp. 364-389). Ciudad de México: SM.
- Gilewicz, M. y Thonus, T. (2003). Close vertical transcription in writing center training and research. *The Writing Center Journal*, 24(1), 25-49.
- Harrington, K., O'Neill, P. y Bakhshi, S. (2007). Writing mentors and the Writing Centre: producing integrated disciplinary writers. *Investigations in University Teaching and Learning*, 4(2), 26-32.
- Kirchhoff, L. (2016). Motivation in the Writing Centre: A Peer Tutor's Experience. *Journal of Academic Writing*, 6(1), 31-40. DOI: [10.18552/joaw.v6i1.282](https://doi.org/10.18552/joaw.v6i1.282)
- Mackiewicz, J. (2004). The effects of tutor expertise in engineering writing: a linguistic analysis of writing tutors' comments. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 47(4), 316-328. DOI: [10.1109/TPC.2004.840485](https://doi.org/10.1109/TPC.2004.840485)
- Mackiewicz, J. (2005). Hinting at what they mean: indirect suggestions in writing tutors' interactions with engineering students. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 48(4), 365-376. DOI [10.1109/TPC.2005.859727](https://doi.org/10.1109/TPC.2005.859727)
- Mackiewicz, J. y Thompson, I. (2014). Instruction, cognitive scaffolding, and motivational scaffolding in writing center tutoring. *Composition Studies*, 42(1), 54-78.
- Mackiewicz, J. y Thompson, I. (2018). *Talk about writing. The tutoring strategies of experienced writing center tutors*. Nueva York/Londres: Routledge.
- Molina-Natera, V. (2019). El discurso pedagógico en las tutorías de escritura. Develando elementos de una práctica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 125-148.
- Monty, R. W. (2013). *Theoretical communities of praxis: the university writing center as cultural contact zone*. [Tesis doctoral]. The University of Texas at El Paso, El Paso.
- Murphy, C. y Sherwood, S. (2008). *The St. Martin's sourcebook for writing tutors*. Londres: Macmillan Education.
- Natale, L. (2014). Interrelaciones entre representaciones discursivas sobre la escritura académica y devoluciones escritas de docentes universitarios. *Onomázein*, (número extra 1), 81-98.
- Natale, L. (2016). Las devoluciones escritas del profesor universitario. En L. Natale y D. Stagnaro (orgs.), *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza* (pp. 167-200). Los Polvorines: UNGS.
- North, S. M. (1982). Training Tutors to Talk about Writing. *College Composition and Communication* 33(4), 434-441. DOI: [10.2307/357958](https://doi.org/10.2307/357958)
- Núñez, J. A. y Errázuriz, M. C. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1-8. DOI: <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.01>
- Piaget, J. (1970). *The science of education and the psychology of the child*. Nueva York: Orion Press.
- Pigliacelli, M. (2017). *Practitioner action research on writing center tutor training: critical discourse analysis of reflections on video-recorded sessions*. [Tesis de maestría]. Nueva York: Long Island University.
- Roland, K. A. (2008). Educating for inclusion: community buelidng through mentorship and citizenship. *The Journal of Educational Thought*, 42(1), 53-67.
- Roldán, C. A. y Arenas, K. A. (2016). Características de las tutorías del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente: ¿Qué muestran los registros de atención? *Revista Grafía*, 13(1), 100-114. DOI: <http://dx.doi.org/10.26564/16926250.658>
- Ryan, L. y Zimmerelli, L. (2006). *The Bedford Guide for Writing Tutors*. Boston: Bedford/St. Martin's Press.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64.
- Thompson, I. (2009). Scaffolding in the writing center: a microanalysis of an experienced tutor's verbal and non-verbal tutoring strategies. *Written Communication*, 26(4), 417-453. DOI: [10.1177/0741088309342364](https://doi.org/10.1177/0741088309342364)

- Thonus, T. (2002). Tutor and student assessments of academic writing tutorials: What is "success"? *Assessing Writing*, 8(2), 110-134. DOI: [10.1016/S1075-2935\(03\)00002-3](https://doi.org/10.1016/S1075-2935(03)00002-3)
- Uribe, G., Mateo, M. T., Agosto, S. E. y Álvarez, T. (2020). *El miniensayo y su didáctica: escribir en las materias del currículo*. Barcelona: Octaedro.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weaver, M. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394. DOI: [10.1080/02602930500353061](https://doi.org/10.1080/02602930500353061)
- Wingate, M. (2005). What line? I didn't see any line. En B. Rafoth (ed.), *A tutor's guide: helping writer's one to one* (pp. 9-16). Portsmouth: Boynton.






ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Aproximación a los géneros académicos y profesionales usados en el ámbito jurídico

Approach to academic and professional genres used in legal field

David Alberto Londoño Vásquez* 
Álvaro Ramírez Botero** 

Resumen

Este trabajo hace una aproximación a los géneros académicos y profesionales del ámbito jurídico que se evidencian en una población de docentes y egresados del programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado. El artículo es producto de una investigación cualitativa, hermenéutica-comprensiva, a partir del análisis de los resultados de la aplicación de encuestas semiestructuradas que contenían preguntas cerradas y abiertas. Los resultados mostraron que para los docentes los géneros más usados en la enseñanza son los textos doctrinales, jurisprudenciales, demandas, códigos y tutelas, mientras que para los egresados los textos que más usan en su ejercicio profesional son los de normativa, jurisprudencia y leyes. Esto permite concluir que existe un alto grado de coincidencia entre los géneros jurídicos usados en la formación y los del ejercicio profesional, a lo que se puede sumar que son géneros discursivos que, en la práctica profesional, forman parte del tecnolecto y en el ejercicio profesional se conocen, se aplican y pueden ser objeto de ejercicio crítico.

Palabras clave: géneros discursivos, géneros profesionales, géneros jurídicos, tecnolecto legal.

Abstract

This paper provides an approach to the academic and professional genres of the legal field that are evident in a population of teachers and graduates of the law program of the Envigado University Institution. The paper is the product of a qualitative, hermeneutic-comprehensive research, based on the analysis of the results of the application of semi-structured surveys that contained closed and open questions. The results showed that, for teachers, the most used genres in teaching are doctrinal, jurisprudential, demands, codes and guardianship texts, while for graduates, the texts that they use the most in their professional practice, are those of regulations, jurisprudence, and laws. This allows concluding that there is a high degree of coincidence between the legal genres used in training and those of professional practice, to which it can be added that they are discursive genres that, in professional practice in addition to being part of the professional jargon and in professional practice, they are known, applied and can be critically exercised.

Keywords: discursive genres, professional genres, legal genres, legal jargon.

* Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, miembro del grupo de investigación en Psicología Aplicada y Sociedad, de la Institución Universitaria de Envigado. Docente de tiempo completo de la Institución Universitaria de Envigado. Correo electrónico: dalondono@correo.iue.edu.co

** Doctor en Humanidades, director del grupo de investigación Psicología Aplicada y Sociedad, de la Institución Universitaria de Envigado. Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado. Correo electrónico: alvaro.ramirez@iue.edu.co

Introducción

Los niveles de lectura y escritura en los procesos de formación académica han venido ganando mayor representatividad frente a la relación que tienen en el aprendizaje de los saberes disciplinares (Carlino, 2005; Castelló, 2009; Torres, 2018). La comprensión en estos contextos específicos requiere no solo del manejo del código lingüístico y el conocimiento de la superestructura textual, sino también de los conceptos precisos expresados en términos, los cuales conforman los diferentes tipos de textos que se trabajan en la formación, proponiendo una relación sociedad/conocimiento/individuo (Castañeda y Henao, 2005; Parodi, Ibáñez, Venegas y González, 2010; Fuster, 2016).

Lo anterior tiene relevancia para el análisis de las prácticas letradas disciplinares (López, 2002; Izquierdo, 2006; Orlando, 2014) del ámbito jurídico (Dejarnatt, 2001; García y Agüero, 2014; Aguilar, 2017). Esto, porque los futuros abogados, probablemente, aprenden tanto lo conceptual como lo textual a partir de la exposición a los diferentes textos estudiados en su formación, presentados o dialogados por y con sus docentes, los cuales son fortalecidos por su funcionalidad y uso en el mundo laboral (Inglehart, Narko y Zimmerman, 2003; Betancurt y Frías, 2015; Londoño, Ramírez y Garay, 2019).

Algunas investigaciones han indagado sobre los géneros académicos y profesionales, relacionados con la variación disciplinar como las realizadas por Daniel Cassany y Carmen López (2010); María Castro, Laura Hernández y Martín Sánchez (2010); Estrella Montolío y Anna López (2010); Giovanni Parodi, Romualdo Ibáñez, Rene Venegas y Cristian González (2010); Paulina Meza (2015), y David Londoño, Álvaro Ramírez y Kennier Garay (2019). No obstante, no hay un consenso frente a qué es un género, cómo se tipifica y cuáles son sus funciones cognitivas, sociales y culturales.

El género, inicialmente, se entendió como un objeto de interés de las comunidades discursivas,

cuyo propósito comunicativo difiere e identifica al género *per se*. Por tanto, cada género cuenta con una serie de actos comunicativos que comparten unos propósitos y estos se convierten en prototipos dentro de la comunidad discursiva (Swales, 1990); es decir, cada propósito comunicativo dentro de dicha comunidad requiere de una forma para hacerlo.

No obstante, el género puede ser entendido como el fruto de una práctica social en el contexto generado por grupos humanos (Bajtín, 1982), eso es, un artefacto textual convencionalizado o institucionalizado en contextos de prácticas disciplinares que permiten concebir cómo miembros de comunidades discursivas específicas construyen, interpretan y usan estos artefactos (orales o escritos) para alcanzar los propósitos comunicativos (Bhatia, 2002). De allí que sea pertinente tener presente los *propósitos* (objetivos de la comunidad institucionalizada y sus intereses comunicativos), los *productos* (artefactos textuales o géneros), las *prácticas* (discursivas, procedimientos y procesos) y los *participantes* (miembros de una comunidad discursiva) (Bhatia, 1999).

Por consiguiente, se podría afirmar que el género está estrechamente relacionado con las variopintas formas abstractas y sociales de emplear el lenguaje dentro de un contexto. Así, se presupone que los textos dependen del dónde y del para qué fueron creados, puesto que es a través de las formas convencionalizadas de comunicación que los individuos construyen relaciones académicas, laborales, profesionales, entre otras (Hyland, 2003). Esto permite que los géneros discursivos sean considerados dinámicos, situados, organizados en forma y contenido, lo que permite la construcción y reproducción de estructuras sociales a partir de la delimitación de comunidades discursivas desde lo cognitivo, lo interpersonal, lo social y lo gremial (Cassany, 2006).

En otras palabras, se podría entender el género como una construcción social, cultural y cognitiva que responde a necesidades comunicativas propias

de un grupo de individuos, cuyos propósitos pueden variar dependiendo de los contextos (académicos, profesionales o disciplinares). De allí, la importancia que adquieren los géneros en la formación de conocimientos especializados (Parodi, 2008), especialmente, en las universidades, cuando algunos de los géneros estudiados en la formación de pregrado no son necesariamente los requeridos en el ámbito profesional. Esto, pues se espera que el estudiante de pregrado en su formación, a partir del uso de ciertos géneros, pueda irse introduciendo como miembro de la respectiva comunidad discursiva en pro de apropiarse de la comprensión y producción de las diferentes prácticas comunicativas características de dicha comunidad.

Por tanto, los géneros académicos y profesionales han venido ganando un reconocimiento en el proceso de formación disciplinario. De allí que, cada vez, sea más recurrente que las universidades centren su atención en los niveles de comprensión lectora (Schwartz, 2008; Schugar, Schugar y Penny, 2011; Gordillo y Flórez, 2017) y de producción escritural (Schumacher, 2006; Cassany y Morales, 2009; Legarre y Vitetta, 2016) de sus estudiantes desde una perspectiva de género textual (Bhatia, 2002; Ruiz y Camps, 2009; Aguilar, 2017), donde se tienen presente el lenguaje especializado (Albi, 2007; Tiersma, Tiersa y Solan, 2012; Kittredge y Lehrberger, 2015), el discurso académico (Nelken, 2004; Henao, Londoño, Frías y Marín, 2010; Wingate, 2012) o profesional (López, 2002; Montolío y López, 2010; Torres, 2018), dependiendo de la perspectiva asumida.

Dentro de la tradición formativa de los abogados, parece que los niveles de comprensión y producción textual de los estudiantes se afianzan a través de la interacción con sus docentes (Londoño, Ramírez y Garay, 2019). Se repite constantemente que “la mejor forma de enseñar a los estudiantes a pensar como abogados es entrenarlos para escribir, hablar y actuar como tal” (Schumacher, 2006, p. 103). En otras palabras, el proceso de formación que predomina en el campo del Derecho parece

responder a la capacidad que tiene el docente para presentar las temáticas correspondientes a su curso, sobrepasando la transmisión de información y centrándose en la construcción discursiva disciplinaria (DeJarnatt, 2001), la cual podría obedecer a cómo se han adquirido los conocimientos y cómo se vehicula el acceso al saber; es decir, aspectos de modalidad epistémica y de evidencialidad (López, 2002), propios del discurso legal: lenguaje oral y escrito en ámbitos jurídicos y del derecho (Kurzon, 1997), esto es lenguaje jurídico (Ríos, 2005).

Por ello, para Aguilar (2017), las necesidades a las cuales debe enfrentarse un estudiante de Derecho en su proceso de formación, son “comprender el código de comunicación de los abogados, conocer los distintos contextos en los que se produce la comunicación especializada y ser capaz de manipular los géneros especializados para responder a situaciones nuevas e inesperadas son necesidades” (p. 184); además de las dificultades inherentes en la comprensión y la escritura jurídica como producto de su compleja terminología en dicha disciplina (Bhatia, 2008).

Aquí, la selección de los géneros que se van a usar en los procesos de formación puede no ser lo suficientemente significativa para los estudiantes de Derecho, puesto que, en algunas ocasiones, los géneros académicos empleados por los docentes apuntan a otros propósitos comunicativos no profesionalizantes (Parodi, Boudon y Julio, 2015) y, de hecho, hasta por fuera de la misma disciplina del derecho (Betancurt y Frías, 2015). Sin embargo, es claro que los denominados géneros jurídicos se usan para lograr la apropiación del tecnolecto (Albi, 2007). Por otra parte, en relación con los géneros jurídicos, Alcaraz y Hughes (2002) mencionan que los más comunes son: “títulos y diplomas, certificados, leyes, repertorios de jurisprudencia, sentencias, escrituras, contratos, pólizas de seguro, testamentos, poderes notariales y artículos profesionales” (p. 101).

Por otro lado, Aguilar (2017), referente a los géneros discursivos escritos y de ambiente

universitario jurídico en Chile, propone tres clasificaciones. La primera es la de géneros relativos a la escritura como destreza profesional. Esta está compuesta por informe en Derecho (*amicus curiae*), escrito forense (demanda, contestación, apelación), resolución judicial (auto, decreto, sentencia, interlocutoria, sentencia definitiva) y contratos (de compra venta, de arriendo y de trabajo). La segunda es la de géneros relativos a procesos de investigación jurídica. Aquí se subdividen en textos de nivel inicial (textos analíticos, informe de lectura, ensayo argumentativo) e investigación jurídica formativa (tesis, tesina y proyecto de investigación). Finalmente, la tercera clasificación, la de género de conocimiento jurídico se conforma de la doctrina jurídica (libro, artículo, reseña, comentario, jurisprudencia) y los reportes no jurídicos (artículo de prensa, reportaje, editorial y entrevista).

Finalmente, [Londoño, Ramírez y Garay \(2019\)](#), en una investigación sobre prácticas de literacidad en dos facultades de Derecho en Colombia, encontraron los siguientes géneros jurídicos predominantes en el proceso de formación: el acto y auto jurídico, el alegato, el auto judicial, el contrato, la demanda, el dictamen, el fallo, la intervención, el memorial, la resolución, la sentencia y la tutela. Estos permitieron la construcción de categorías de géneros doctrinales, jurisprudenciales, normativos, ético-filosóficos y de literatura jurídica. Cabe mencionar que la selección de los géneros jurídicos usados en la enseñanza por los docentes se realiza de forma presuntiva y siguiendo elementos canónicos y tradicionales del curso a cargo.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta importante identificar los géneros académicos y profesionales usados en el ámbito jurídico en una Facultad de Ciencias Políticas y Jurídicas de Envigado (Colombia) en pro de afianzar los procesos de comprensión y producción textual presentes en la formación de los abogados, estableciendo puntos de encuentro entre los géneros jurídicos y su funcionalidad en la formación.

Metodología

La investigación realizada fue cualitativa ([Wingate, 2012](#); [Silverman, 2016](#)), hermenéutica-comprensiva ([Herrera, 2010](#); [Londoño y Castañeda, 2010](#)). Esto permitió la identificación de los géneros académicos y profesionales, como se mencionó anteriormente, a partir de la participación de los agentes involucrados.

Por tanto, los participantes fueron diez docentes de un programa de Derecho de una institución universitaria pública de Envigado (Colombia), uno por semestre académico, responsable de un curso en el 2019-I, y los egresados de dicho programa que se encontraban matriculados en uno de los posgrados de la Facultad de Ciencias Políticas y Jurídicas de dicha institución para el semestre 2019-II (36 egresados en total).

En relación con los docentes, estos fueron seleccionados por la Decanatura de la Facultad, de forma intencional ([Scharager y Reyes, 2001](#); [Martínez, 2012](#)). Las condiciones proporcionadas por los investigadores a la decanatura para dicha selección fueron: docentes vinculados al programa, uno por semestre académico (de allí que fueran diez participantes) y que estuvieran en disposición de participar y diligenciar el consentimiento informado.

Los docentes seleccionados correspondían a los siguientes cursos: Técnicas Comunicativas I y II (TCI y TCII), Dogmática Constitucional (DC), Teoría General del Proceso (TGP), Administrativo General (AG), Laboral Colectivo (LC), Proceso Laboral (PL), Métodos y Solución de Conflictos (MSC), Responsabilidad del Estado (RE) y Jurisprudencia (J), mencionados en orden desde el primer al décimo semestre.

La técnica empleada fue la encuesta semiestructurada ([Martínez, 2012](#); [Páramo, 2018](#)). Se diseñaron dos encuestas. La primera para los docentes. Esta se dividió en dos partes: información sociocultural como la edad, la formación de pregrado y posgrado, años de experiencia profesional,

docencia y docencia en la Facultad y en preguntas relacionadas con los usos de textos en sus clases, los tipos de textos usados, los criterios para su selección y la relación que estos tienen con los posibles textos que debe usar un abogado en su ejercicio. Con respecto a la segunda, para los egresados, se dividió igualmente en dos partes: información sociocultural y prácticas de comprensión y lectura en su proceso de formación como abogados y en su práctica profesional.

Para la elaboración de ambas encuestas y sus respectivas rúbricas, se contó con la asesoría de un profesional en Derecho, con formación de Maestría y 15 años de experiencia en el litigio, y en el proceso de validación (Henao *et al.*, 2010; Bol, Sáiz y Pérez, 2013), se contó con la revisión de tres investigadores expertos de Colombia, Argentina y Chile, en el área de lingüística, géneros discursivos y escritura académica, los tres con formación doctoral.

Con respecto al diligenciamiento de las encuestas, los docentes lo realizaron en el Laboratorio de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de dicha institución, lugar propicio por su diseño y posibilidad de agrupar a los investigadores con los participantes. Estos se demoraron entre 20 y 40 minutos para diligenciar la encuesta. Las instrucciones fueron dadas al comienzo del diligenciamiento por uno de los investigadores. Estas se centraban en el nombre de la investigación y el interés por conocer la perspectiva de los docentes frente a los géneros discursivos y académicos, en pro de evitar cualquier direccionamiento en las respuestas.

Por otro lado, los investigadores visitaron los grupos correspondientes a cinco programas de posgrados ofertados por la Facultad para 2019-II, en el transcurso de tres semanas. Allí encuestaron a los asistentes que desearon participar y estuvieron de acuerdo con diligenciar el consentimiento informado. Previamente, los investigadores habían acordado solo seleccionar las encuestas diligenciadas por los egresados del programa de Derecho

de la institución, que tuvieran un año o más de experiencia laboral. Por tanto, de 43 encuestas realizadas, solo se analizaron 36.

Finalmente, el análisis de la información recolectada en las encuestas a docentes y egresados fue realizado a través de las rúbricas y sistematizado con una matriz de análisis cualitativo (Casani y Morales, 2009; Cardona, Valencia, Duque y Londoño, 2015). A continuación, se presentan los resultados con su respectivo análisis.

Resultados y análisis

En este apartado se presenta de forma discriminada el análisis realizado tanto a las encuestas diligenciadas por los docentes como por los egresados.

Análisis de la encuesta realizada a docentes/participantes del programa de Derecho

En lo concerniente a la información sociocultural, se encontró que predomina el género masculino (80 %) frente al femenino (20 %) en los docentes/participantes, aspecto que parece ser una tendencia en el resto del programa. Los rangos de edades predominantes son de 31 a 40 años (con 5 participantes) y de 41 a 50 años (con 5 participantes), como se evidencia en la figura 1.

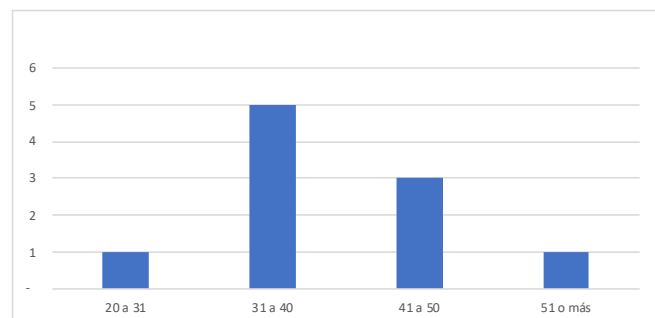


Figura 1. Agrupación de rango de edades de los docentes participantes

Fuente: elaboración propia.

De igual forma, los pregrados predominantes son Derecho (80 %) y Filosofía (20 %), especialmente, por la selección de los cursos, pues desde el tercer al décimo semestre, corresponden a cursos de fundamentación disciplinar y del área profesional. No obstante, resulta interesante que los dos cursos de Técnicas Comunicativas I y II estén a cargo de profesores con pregrado en Filosofía, quienes además son los dos únicos docentes con formación doctoral, de los participantes (doctor en Ciencias Políticas y doctor en Filosofía) los demás docentes cuentan con formación posgradual entre especialización y maestría. Sin representar esto variaciones significativas referidas a los géneros usados, excepto en los cursos de técnicas comunicativas, que no son disciplinares, pero también usan géneros del ámbito jurídico.

La experiencia profesional es igual o mayor a la docente y, a su vez, en docencia en dicha Facultad. Los promedios en años de experiencia profesional son de 10,4, en comparación de 8,9 en docencia y 8,4 en la facultad. Con respecto a rangos de agrupación, predominan de 1 a 5 años con cuatro participantes (solo una docente participante cuenta con un año de experiencia tanto profesional como en docencia) y de 11 a 15 años con otros 4 participantes, como se observa en la [figura 2](#).

En cuanto a la segunda parte de la encuesta, esta se compone de 11 preguntas abiertas. En aras de facilitar el análisis de esta parte narrativa, se

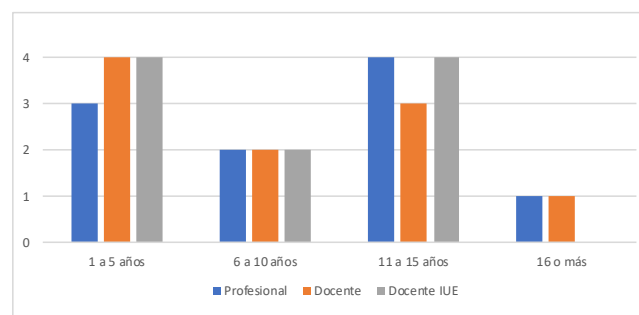


Figura 2. Agrupación de experiencia profesional, docencia y en la facultad

Fuente: elaboración propia.

sistematizaron por preguntas y las 10 respuestas obtenidas.

La primera pregunta fue: ¿Cómo concibe la lectura y la escritura en el proceso de formación de los estudiantes de Derecho? Los 10 participantes están de acuerdo sobre el rol de la lectura y la escritura en el proceso de formación en Derecho, a tal punto que se repiten adjetivos como *fundamental, esencial, clave, determinante, importante y necesaria*.

Herramienta *esencial* para la formación de un proceso crítico y reflexivo. (TCI, 24/07/2019)

Absolutamente *fundamentales* ambas, un abogado bien sea litigante, docente o investigador tendrá como herramientas principales la escritura y la lectura. (TGP, 24/07/2019)

Determinante, pues los profesionales del Derecho deben contar con una competencia del más alto nivel es este ámbito para poder no solo obtener su título, sino además para ejercer la profesión con responsabilidad social. (LC, 24/07/2019)¹

Además, conciben la lectura y la escritura como una herramienta y como componentes necesarios para acceder a la información específica de sus respectivos cursos, la cual se espera que pueda convertirse en procesos comprensivos que permitan la generación de conocimiento y afianzamiento del tecnolecto.

Son dos *componentes* no reductibles a la mera formación en Derecho, pero sí son condiciones necesarias y no suficientes para una formación integral. (TCII, 24/07/2019)

La lectura es la *clave para ahondar en el conocimiento* y con la escritura es que debe *apropiarse el mismo*, máxime que se maneja en la rama judicial el tema de las demandas por escrito, al igual que las diferentes teorías de los casos; y para de igual manera escribir sobre lo que se hace a nivel académico. (AG, 24/07/2019)

¹ Se utilizan las siglas de las asignaturas de los docentes seleccionados para la elaboración de las encuestas. Estas asignaturas fueron enunciadas en la metodología.

Es básica ya que deben *formarse intelectualmente* para poder expresar adecuada y pertinentemente sus conceptos. (MSC, 24/07/2019)

De igual forma, dos de los participantes plantean utilizar ambas habilidades como una opción pedagógica que permita la formación de abogados más competentes:

La lectura y la escritura son importantes en el desarrollo de competencias básicas. Como *estrategia pedagógica y herramienta didáctica*, la lectura y la escritura que se haga con sentido y significado fortalece el desarrollo de los futuros profesionales. (PL, 24/07/2019)

Para un estudiante de Derecho, la lectura y la escritura es fundamental. Por tanto, es menester emplearlos *para crear excelentes procesos de enseñanza*, que, a su vez, facilitan el aprendizaje; más allá de una memoria formal y repetitiva; con una mirada crítica y pragmática. (J, 24/07/2019)

Por tanto, se puede evidenciar que la lectura y la escritura gozan de un reconocimiento metacognitivo por parte de los docentes encuestados, los cuales entienden el papel de estas dos habilidades en la formación profesional de sus estudiantes como vital, especialmente, teniendo en cuenta que, tradicionalmente, la lectura ha sido una herramienta didáctica recurrente en las prácticas pedagógicas de formación en Derecho. Lo anterior, debido a la lectura de la norma y la explicación jurisprudencial o doctrinal en clase.

Con respecto a la segunda y tercera pregunta –¿Realiza actividades de escritura en sus cursos?, y ¿qué actividades realiza en su curso en base en la lectura y la escritura?–, la totalidad de los participantes afirman que realizan actividades de escritura en sus cursos. Aspecto relevante si se tiene presente el valor asignado en el proceso de formación del abogado. No obstante, parece que las actividades de lectura y escritura que realizan responden más a un interés de cada docente que a

un requerimiento específico del microcurrículo o del programa como tal. Algunas de las actividades mencionadas son:

Lectura: oratoria, discurso, *homilía*, cuento, expresión oral y escrita, audiencia, *poesía*, discurso académico y político. Escritura: ensayo, cuento, dictado, escritura libre, técnicas de redacción, *estrella*, cubo, *mapas de ideas*, *conceptual*, *mental*, falacias argumentativas, torbellino de ideas, *poesía*, discurso académico y político. (TCI, 24/07/2019)

Escritura de ensayos breves, ejercicios de lectura crítica (*tipo Saber Pro* en modo virtual) y *discusiones críticas* en clase. (TCII, 24/07/2019)

Que lean diferentes sentencias y textos, y que hagan *ensayos* y demandas. (AG, 24/07/2019)

Es decir, se enfatiza en la importancia de la lectura y la escritura, y estas aparecen en los cursos, pero no responden a un diseño programático o al cumplimiento de objetivos de formación, sino a una aplicación de estas como medio de acceso a información y de evaluación respondiendo a requerimientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, a través de sus pruebas censales.

No obstante, en los cursos de fundamentación disciplinar y profesional, es más recurrente la lectura de textos disciplinares como normas, códigos, sentencias, demandas y contestaciones.

Lectura: encargo el estudio sentencial de las altas cortes, el estudio de textos de *doctrina jurídica*. (LC, 24/07/2019)

Lectura de *normas* tales como el Código Sustantivo de Trabajo y el Código de Procedimientos Laboral, en donde se le de aplicación a la norma. (PL, 24/07/2019)

En mis cursos se realizan actividades de lecturas de *sentencias* de los Altos Tribunales: Corte Constitucional, Corte Suprema de Justicia y Consejo del Estado. Estas lecturas están orientadas a descriptar las razones de fondo que sustentan los fallos judiciales. (J, 24/07/2019)

Pero en pocas ocasiones se menciona el recurso de las actividades escriturales y, cuando se hace, se relaciona más con informes de lectura que con la escritura de alguno de los géneros discursivos disciplinares propios del curso o del Derecho.

Revisión de jurisprudencia, lectura de artículos, *redacción de informes de lectura*. (DC, 24/07/2019)

Escritura: *no encargo amplias tareas*; a veces elaboración de *un informe* de una audiencia. (LC, 24/07/2019)

Así entonces propongo a los estudiantes lecturas de sentencias y *ellos elaboran informes escritos*, de forma principal, con su aporte personal. (RE, 24/07/2019)

En otras palabras, la lectura está más consolidada en las prácticas de los docentes encuestados, especialmente, en los cursos de fundamentación disciplinar o profesional, pero, probablemente, por el material de estudio de base, más que por propósitos académicos de formación relacionados con los géneros discursivos predominantes en los cursos.

Por otro lado, la escritura se ubica en actividades compositivas o reflexivas que permiten al docente evidenciar el cumplimiento de una tarea comprensiva y los recursos más recurrentes son aquellos géneros académicos como el ensayo o una reflexión, el primero como uno de los géneros más solicitados en la universidad (González y Vega, 2010) y, el informe de lectura.

Las preguntas cuarta y quinta indagan sobre el número de textos leídos y escritos en el curso por los estudiantes. De los 10 participantes, 3 afirman que sus estudiantes, en sus respectivos cursos, leen 10, 16 y 20 (Responsabilidad del Estado, Jurisprudencia y Técnicas Comunicativas I, respectivamente) documentos en el semestre aproximadamente. Aspecto inquietante porque el promedio obtenido de los otros 7 participantes es de 3,8 textos por semestre. En lo concerniente a la escritura, el promedio disminuye a 2,5 entre 9 de los participantes, puesto que el docente de Técnicas Comunicativas I

indica que sus estudiantes escriben alrededor de 20 textos en el semestre.

La sexta pregunta fue: ¿Trabaja otro tipo de textos que no sean escritos? Solo los docentes de Dogmática Constitucional y Jurisprudencia contestaron que no. Los otros participantes incluyen videos, imágenes, memes, mapas conceptuales, películas, audios de audiencias y conferencias.

En las siguientes preguntas –¿Cuáles son los tres textos más importantes que usa en su curso?, y ¿cuál es el campo de aplicación de los textos?–, las respuestas a los tres textos más importantes variaron considerablemente, respondiendo a la característica de cada curso y de la temática allí trabajada. No obstante, la pregunta sobre los campos de aplicación permitió evidenciar cuáles eran los más predominantes. Los resultados indican que los textos más importantes en los cursos a cargo de los participantes encuestados pertenecen al campo doctrinal (44 %), seguido de jurisprudencial (25 %), normativo (17 %) y ético-filosófico (14 %). Este último referenciado, principalmente, por los docentes de Técnicas Comunicativas I y II, quienes cuentan con formación de pregrado en Filosofía, como se mencionó anteriormente.

La novena pregunta se centra en los criterios de selección de los textos para los cursos en mención. Aquí aparece una lista de criterios como textos cánones (relevancia), claridad conceptual (pertinencia) y nueva jurisprudencia y normativa (actualidad).

A partir de la claridad conceptual con que se recogen las categorías de la dogmática constitucional. (DC, 24/07/2019)

Reconocimiento del autor. Relación con la temática de clase. Disponibilidad del material. (TGP, 24/07/2019)

[...] actualidad y coherencia con el ordenamiento jurídico colombiano. (LC, 24/07/2019)

Además, de forma recurrente se menciona el microcurrículo del curso como una fuente inicial de consulta a la hora de seleccionar

los textos; de allí, lo significativo de los colectivos docentes y la coordinación académica en la constante y oportuna revisión de este instrumento pedagógico-administrativo.

Finalmente, las dos últimas preguntas fueron: ¿Cuáles son los tipos de textos de derecho escritos más usuales en el ejercicio profesional del abogado?, y ¿cuáles de los textos que deben elaborar los estudiantes en sus clases cree que permiten desarrollar habilidades para el ejercicio profesional del Derecho? La lista obtenida, en relación con los textos escritos más usuales en el ejercicio, es amplia y varía considerablemente dependiendo del participante. Sin embargo, aquellos que tuvieron 3 o más recurrencias fueron: textos doctrinales (5), jurisprudenciales (4), demandas (3), códigos (3) y tutelas (3). Por otro lado, los textos trabajados en clase que permiten desarrollar habilidades para el ejercicio profesional del Derecho con 3 o más recurrencias fueron: demandas (4), contestación (4) y sentencia (3).

Análisis de encuesta aplicada a egresados del programa de Derecho

Los egresados, según los criterios previamente descritos en la metodología, diligenciaron las encuestas en espacios proporcionados por la Decanatura y la Coordinación de las Especializaciones, durante el desarrollo de sus actividades académicas, esto permitió el acompañamiento y la superación de dudas referidas al instrumento. En total fueron 36 encuestas de egresados distribuidas en los diferentes programas de especialización (tabla 1).

Tabla 1. Encuestas válidas por programa de posgrado

Programa de posgrado en Derecho	Número de encuestas válidas
Contratación estatal	10
Derecho administrativo laboral	16
Derecho disciplinario	7
Responsabilidad estatal	3

Fuente: elaboración propia.

En lo referido a la información sociodemográfica, se encontró que el 55,6 % son mujeres, mientras que el 44,4 % son hombres. Esta proporción es contraria a lo que se presenta en los docentes encuestados, donde el 80 % son hombres y el 20 % mujeres.

Por otra parte, en la información referida a la edad se encontró que el 50 % de los encuestados están entre los 31 y 40 años, seguidos por el 30 % entre los 20 y los 31 años, como se observa en la figura 3.

Frente a la experiencia profesional de los egresados que fueron encuestados, se encuentra dispersión, aunque hay un predominio del rango que va entre uno y dos años, mientras que solo hay tres egresados con experiencia entre 10 y 12 años (figura 4).

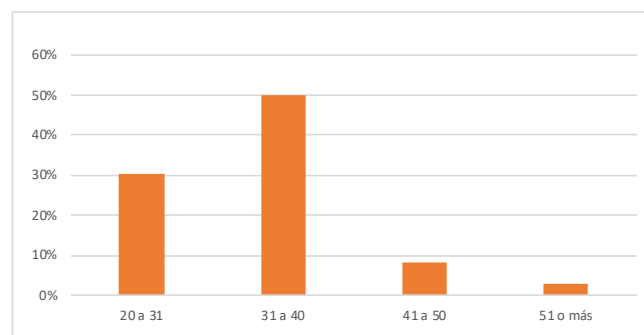


Figura 3. Agrupación de rango de edades de egresados encuestado

Fuente: elaboración propia.

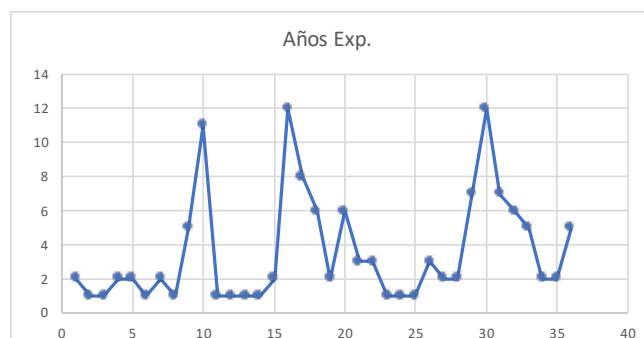


Figura 4. Años de experiencia de los egresados encuestados

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en la encuesta se indagó por las áreas del Derecho en las cuales se desempeñaban como profesionales, esto contando con que solo en pocas ocasiones laboran en una sola área. De esta forma se obtuvo que los egresados encuestados que están cursando los programas de pregrado laboran en las áreas del derecho detalladas en la figura 5.

De acuerdo con esto, se puede plantear que, principalmente, laboran en las áreas de derecho administrativo y derecho civil, seguido de derecho de familia y laboral.

En la segunda parte de la encuesta se indagó por los aspectos relacionados con la presencia de la lectura y la escritura en su ejercicio profesional. Los resultados obtenidos fueron:

En primer lugar, frente a la importancia que le dan a la lectura y la escritura en el ejercicio profesional se encontró que el 96 % de los egresados la valoran con 5, y el 4 %, con 4, es decir que le conceden gran importancia. Posteriormente se indagó por el tipo de textos que leen y escribe en su ejercicio profesional, se obtuvo lo ilustrado en la figura 6.

En cuanto a los textos que leen, se observa que hay una dispersión significativa pero no un predominio significativo de algún tipo de texto. El texto que mayor lectura presenta son las leyes, asunto que es apenas lógico en el ejercicio

profesional, pues su labor se desarrolla a partir de las estimaciones de ley.

Ahora, frente a los textos que escriben se obtuvo lo ilustrado en la figura 7.

De acuerdo con esto, los textos que más escriben son tutelas, derechos de petición, demandas y contestaciones. Esto tiene una relación directa con las áreas de trabajo de los egresados que, aunque presenta variedad, hay una concentración en derecho civil, administrativo, laboral y familia.

Al hacer un comparativo entre los textos que leen y los textos que escriben, en el ejercicio profesional se obtuvo lo detallado en la figura 8.

Existe cierto grado de coincidencia entre los textos que leen y escriben, como las tutelas, los derechos de petición, las demandas, las contestaciones.

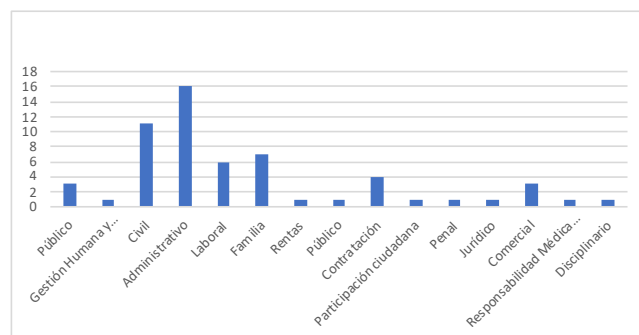


Figura 5. Áreas del derecho en que laboran los egresados encuestados

Fuente: elaboración propia.

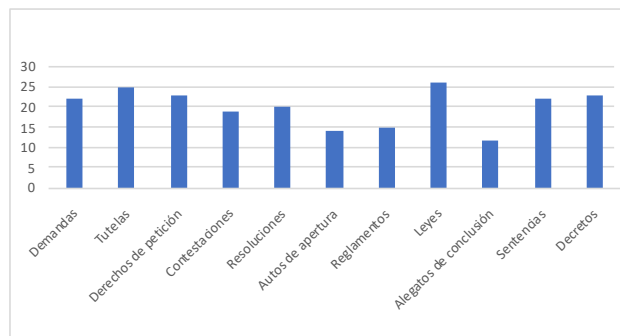


Figura 6. Textos que leen en el ejercicio profesional

Fuente: elaboración propia.

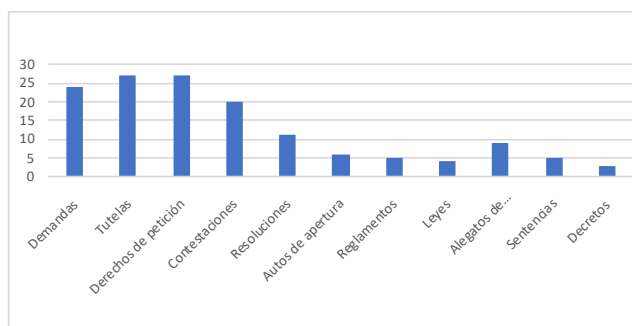


Figura 7. Textos que escriben en el ejercicio profesional

Fuente: elaboración propia.

Esto tiene sentido en la medida en que son los tipos de textos que constantemente vinculan al ciudadano común y corriente, y a las organizaciones con la institucionalidad.

Sin embargo, se nota también la diferencia que existe entre la lectura y la escritura de textos como leyes, sentencias, decretos y reglamentos. El sentido de este hallazgo está en el ejercicio laboral de los abogados, puesto que una mínima parte de ellos redactan este tipo de textos, que están ligados solo a ciertos roles profesionales y cargos específicos.

Por otro lado, al indagar sobre la relación entre los textos que leen y escriben como profesionales, y los que leyeron y escribieron durante su formación, se encontró lo ilustrado en la [figura 9](#).

Se observa que los textos que coinciden son: demandas, tutelas, derechos de petición, resoluciones, leyes, sentencias y decretos. De esta forma, se puede plantear que hay coincidencia, y que al menos los mencionados que se trabajan en la formación están presentes durante el ejercicio profesional. Estas coincidencias se constatan al indagar específicamente por los textos de la formación que coinciden con el ejercicio profesional ([figura 10](#)).

Esto permite asegurar que los textos que más usan en su ejercicio profesional son los de normativa, seguido por jurisprudencia, textos referidos a las leyes, que se constituyen en textos rectores del ejercicio profesional de derecho.

Conclusiones

Los docentes de Derecho reiteran la importancia que tienen en sus clases la lectura y la escritura, pero no mencionan prácticas pedagógicas intencionales frente a estos. Sin embargo, la selección de los textos para trabajar en clase pareciera responder a dos posibles intenciones: una ilustrativa, de cómo es cada uno de los géneros más predominantes ligados, a su parecer, al hacer del abogado, y la otra propende por la ampliación de los conceptos jurídicos, normativos y legales que

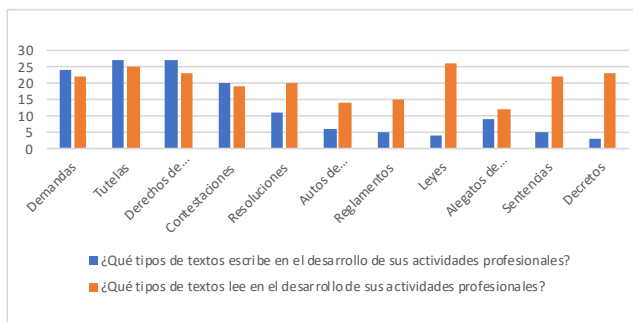


Figura 8. Comparativo de textos que leen y textos que escriben en el ejercicio profesional

Fuente: elaboración propia.

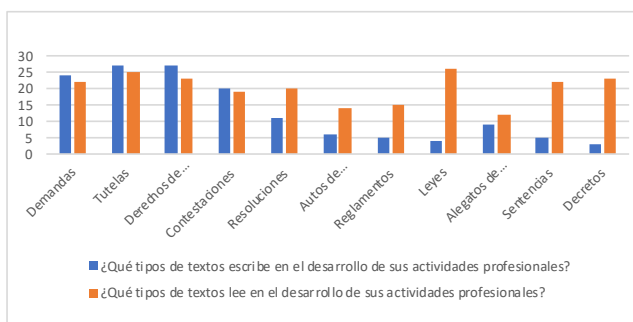


Figura 9. Comparativo textos que leen y que escriben en el ejercicio profesional y los que leyeron y escribieron durante su formación

Fuente: elaboración propia.

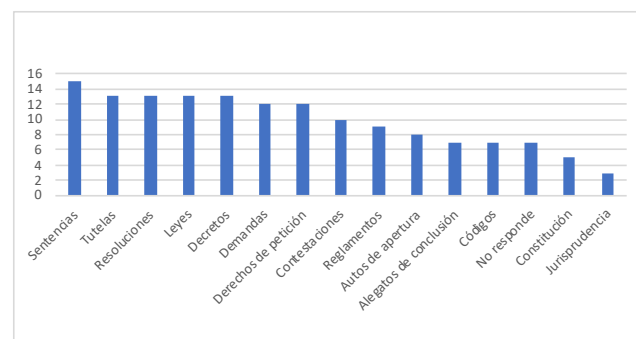


Figura 10. Textos de la formación que coinciden con los usados en el ejercicio profesional

Fuente: elaboración propia.

refuerzan los contenidos temáticos de los cursos, los cuales, para los docentes, son imprescindibles en la enciclopedia del abogado.

Los cursos no profesionalizantes discurren por diferentes géneros prioritariamente académicos, sin excluir algunos profesionales. Mientras que los cursos profesionalizantes solo abordan géneros del ámbito jurídico. También hay una diferencia significativa entre el número de textos que leen y escriben.

Se leen y se escriben más textos en los cursos que no son disciplinares, lo cual resulta paradójico, dado a la importancia que manifiestan los docentes de los cursos disciplinares frente a la lectura y la escritura.

Los egresados de Derecho manifiestan la coincidencia entre algunos de los textos presentes en su formación y los presentes en su actividad profesional. Sin embargo, existen marcadas diferencias entre los textos de los cursos profesionalizantes y los textos de los cursos no profesionalizantes. Los textos del segundo grupo de cursos pierden su relevancia y presencia en el ejercicio profesional. Esto genera nuevas preguntas sobre las prácticas docentes en los campos específicos y las asignaturas de formación. Además, los textos de los cursos profesionalizantes si bien presentan una coincidencia relativa, su grado de coincidencia queda sujeto al campo de desempeño y a lo referido al cargo.

Este ejercicio investigativo permite evidenciar que la pregunta por si en la universidad se debe enseñar primero la lectura crítica o la lectura disciplinar está por resolverse. Pues, al parecer las demandas del medio para los profesionales se han hecho demasiado técnicas y estandarizadas, lo que no permite observar la pertinencia de los cursos de formación y de los desarrollos sobre el ejercicio de la lectura crítica. Por otro lado, esto implica que los abogados en su ejercicio funcionan en roles de tipo técnico, estandarizados, que en muchos casos requieren una aplicación técnica, fundamentada en el conocimiento de las leyes y las jurisprudencias al respecto que actualizan las

leyes y generan pautas, guías y antecedentes para posteriores ejercicios de aplicación legal.

Lo anterior pone el énfasis en la especificidad disciplinar que tiene lugar en el ejercicio del Derecho y el rol del profesional de esta disciplina. El profesional del Derecho opera como bisagra entre los ciudadanos, las organizaciones y los marcos legales e institucionales. En este sentido se pueden ver favorecidos el uso de los textos disciplinares en la formación. Pero esta situación no necesariamente pone un dique al uso de textos que no sean disciplinares, pues estos podrían contribuir al ejercicio práctico del relacionamiento con los usuarios que no comparten el tecnolecto, en este caso el lenguaje jurídico especializado.

Finalmente, queda claro que, en el ejercicio profesional cotidiano del grueso de los abogados que participaron en la investigación, se privilegian la interpretación y la aplicación de leyes y de las formas institucionalizadas de los géneros. Es decir que se hace un uso de las leyes y la jurisprudencia en el sentido de aplicar las leyes, de resolver en los marcos de ley y de producir documentos legales.

En esta perspectiva, en la emergencia de los géneros más usados tanto en la formación como en la práctica profesional, se observa que la fuerte presencia de géneros como demandas tuteladas, derechos de petición, contestaciones, leyes y sentencias permite señalar cierto privilegio hacia el conocimiento de la ley y la jurisprudencia, sobre posibles ejercicios de pensamiento y lectura crítica.

Reconocimientos

Este artículo presenta los resultados de la investigación "Identificación de los géneros académicos y profesionales en el ámbito jurídico en Facultad de Ciencias Políticas y Jurídicas de la Institución Universitaria de Envigado", realizada en 2019, bajo el auspicio de la Oficina de Investigaciones de la IUE a través de la modalidad de iniciativa propia.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, P. (2017). Una propuesta de géneros discursivos escritos del ámbito universitario, jurídico y chileno, orientada a la alfabetización académica de estudiantes de derecho. *Perfiles Educativos*, 39(155), 179-192. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100179
- Albi, A. (2007). Los géneros jurídicos. En E. Alcaraz, J. M. Martínez y F. Yus (coords.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 141-143). Barcelona: Ariel.
- Alcaraz, E. y Hughes, B. (2002). *Legal translation explained*. Manchester: St. Jerome.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Betancurt, R. y Frías, L. (2015). Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro. *Civilizar*, 15(28), 213-228. Recuperado de <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/289>
- Bhatia, V. (1999). Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. En C. Candlin y K. Hyland (eds.), *Writing: texts, processes and practices* (pp. 21-39). Londres: Longman.
- Bhatia, V. (2002). Applied genre analysis: a multiperspective model. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (4), 3-19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2870/287026292001.pdf>
- Bhatia, V. (2008). Lenguas con propósitos específicos: perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista Signos*, 41(67), 157-176. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1570/157013776004.pdf>
- Bol, A., Sáiz, M. y Pérez, M. (2013). Validación de una encuesta sobre la actividad docente en Educación Superior. *Aula Abierta*, 41(2), 45-54. Recuperado de <https://riubu.ubu.es/handle/10259.4/2524>
- Cardona, Á. M., Valencia, E., Duque, J. H. y Londoño, D. A. (2015). Construcción de los planes de vida de los jóvenes: una experiencia de investigación en la vereda La Doctora, Sabaneta (Antioquia). *Aletheia, Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 7(2), 90-113. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-03662015000200005&script=sci_abstract&tlng=en
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. y López, A. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (ed), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Santiago de Chile: Ariel.
- Cassany, D. y Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany (comp.), *Para ser letrados* (pp. 109-128). Barcelona: Paidós.
- Castañeda, L. y Henao, J. (2005). La lingüística textual y la cultura escrita en la universidad. *Zona Próxima*, (6), 12-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300601.pdf>
- Castelló, M. (2009). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Castro, M.C., Hernández, L. y Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 49-70). Santiago de Chile: Ariel.
- DeJarnatt, S. (2001). Law talk: speaking, writing, and entering the discourse of law. *Duquesne Law Review*, 40, 489. Recuperado de <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/duqu40&div=24&id=&page=>
- Fuster, Y. (2016). El texto académico como género discursivo y su enseñanza en la educación terciaria. *Palabra Clave (La Plata)*, 5(2), 1-11. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3505/350545716002.pdf>
- García, M. C. y Agüero, C. (2014). Bases para el estudio de la dinámica discursiva en la comunidad jurídica

- chilena. *Revista de Derecho (Valdivia)*, 27(1), 59-79. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09502014000100003&script=sci_arttext&lng=e
- González, B. y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2017). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Bogotá: Universidad La Salle.
- Heno, J. I., Londoño, D., Frías, L. y Marín, S. (2010). *Análisis del discurso en la formación de lectores críticos, autónomos y democráticos*. Bucaramanga: El Libro Total.
- Herrera, J. D. (2010). *La comprensión de lo social horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Manizales: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Hyland, K. (2003). Genre-Based Pedagogies: a social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/222546974_Genre-based_pedagogies_A_social_response_to_process
- Inglehart, E., Narko, K. y Zimmerman, C. (2003). From cooperative learning to collaborative writing in the legal writing classroom. *Legal Writing: Journal of the Legal Writing Institute*, 9, 185. Recuperado de <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/jlwriins9&div=10&id=&page=>
- Izquierdo, I. G. (2006). Los géneros y las lenguas de especialidad (I). En E. Alcaraz, J. M. Martínez y F. Yus (coords.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 119-126). Madrid: Ariel.
- Kittredge, R. y Lehrberger, J. (eds.) (2015). *Sublanguage: studies of language in restricted semantic domains*. Berlín: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Kurzon, D. (1997). 'Legal language': varieties, genres, registers, discourses. *International Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 119-139.
- Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1473-4192.1997.tb00111.x>
- Legarre, S. y Vitetta, M. (2016). La crisis del llamado "legal writing" y la renovación de la enseñanza de la escritura en las facultades de derecho argentinas. *Academia: Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 14(28), 63-83. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5909220>
- Londoño, D. A. y Castañeda, L. S. (2010). La comprensión como método en las ciencias sociales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(31), 227-252. Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/43>
- Londoño, D., Ramírez, A. y Garay, K. (2019). Prácticas de literacidad jurídica en el ejercicio docente en dos facultades de Derecho de Antioquia. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(26), 51-71. Recuperado de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/313>
- López, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Revista Signos*, 35(51-52), 195-215. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100013&script=sci_arttext
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, 613-619. Recuperado de <https://www.scielosp.org/article/csc/2012.v17n3/613-619/>
- Meza, P. (2015). La comunicación del conocimiento en el género Tesis de Lingüística: Comparación entre grados académicos. En G. Parodi y G. Burdile (eds.), *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos* (pp. 67-112). Santiago de Chile: Ariel.
- Montolío, E. y López, A. (2010). Especificidades discursivas de los textos profesionales frente a los textos académicos: el caso de la recomendación profesional. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 215-248). Santiago de Chile: Ariel.

- Nelken, D. (2004). Using the concept of legal culture. *Australian Journal of Legal Philosophy*, 29, 1-26. Recuperado de https://www.law.berkeley.edu/files/Nelken_-_Using_the_Concept_of_Legal_Culture.pdf
- Orlando, V. (2014). Sobre prácticas letradas y estudios universitarios. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(2), 68-73. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/30>
- Páramo, P. (2018). *La investigación en ciencias sociales: técnicas de recolección de la información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Parodi, G. (coord.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G., Boudon, E. y Julio, C. (2015). El manual de economía: género entre dos mundos disciplinares. En G. Parodi y G. Burdile (eds.), *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos* (pp. 153-186). Santiago de Chile: Ariel.
- Parodi, G., Ibáñez, R., Venegas, R. y González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-290). Santiago de Chile: Ariel.
- Ríos, J. (2005). Las sentencias judiciales: estudio y análisis sociolingüístico. *Tonos, Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 9. Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum9/corpora/juridicos.htm>
- Ruiz, U. y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 211-228. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512724004.pdf>
- Scharager, J. y Reyes, P. (2001). *Metodología de la investigación para las ciencias sociales*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Schugar, J. T., Schugar, H. y Penny, C. (2011). A nook or a book? Comparing college students' reading comprehension levels, critical reading, and study skills. *International Journal of Technology in Teaching & Learning*, 7(2), 174-192. Recuperado de <https://www.the-digital-reader.com/wp-content/uploads/2012/03/IJTTLNook.pdf>
- Schumacher, S. A. (2006). Learning to write in code the value of using legal writing exercises to teach tax law. *Pittsburgh Tax Review*, 4, 103. Recuperado de <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/pittax4&div=9&id=&page=>
- Schwartz, M. H. (2008). *Expert learning for law students*. Carolina del Norte: Carolina Academic Press.
- Silverman, D. (ed.) (2016). *Qualitative research*. Londres: Sage.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tiersma, P. M., Tiersma, P. y Solan, L. (eds.) (2012). *The Oxford handbook of language and law*. Oxford: Oxford University Press.
- Torres, A. (2018). ¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 95-124. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000100095&script=sci_arttext
- Wingate, U. (2012). Using academic literacies and genre-based models for academic writing instruction: A literacy journey. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 26-37. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158511000816>





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

La oralidad: su repercusión para la ciencia jurídica y la enseñanza del Derecho

Orality: its repercussion for the juridical science and the teaching of law

Lisett Daymaris Páez Cuba* 

Resumen

El sistema oral, defendido por las tendencias contemporáneas, reporta beneficios loables para la impartición de justicia y, por ende, para la enseñanza del Derecho. El presente estudio sobre la oralidad es resultado de una intervención pedagógica en la Universidad de Pinar del Río con estudiantes de tercero, cuarto y quinto años de la carrera de Derecho, durante el periodo 2017-2019, en Cuba. El artículo tiene como objetivo argumentar la repercusión de la oralidad para la ciencia jurídica y para la enseñanza del Derecho en el ámbito universitario. La investigación es de tipo cualitativo y emplea la metodología de investigación sociojurídica, con la utilización de métodos teóricos y empíricos, como el histórico-jurídico, el jurídico-comparado, el de análisis-síntesis e inducción-deducción, el análisis de contenido, la observación científica y la entrevista grupal. La integración de los métodos y el abordaje de sus fundamentos teóricos permitieron obtener como resultados esenciales: la determinación de la oralidad como principio jurídico de carácter general para el Derecho Procesal y la propuesta de los juegos de roles de juicios orales como métodos de enseñanza problémica para enseñar a litigar. En el estudio realizado se muestran buenas prácticas validadas al desarrollar la simulación de tres juicios orales representados por estudiantes de la carrera de Derecho de la Universidad de Pinar del Río.

Palabras clave: derecho, juegos de roles, método de enseñanza, oralidad, principio jurídico.

Abstract

The oral system, defended by contemporary trends, provides laudable benefits for the administration of justice and, therefore, for the teaching of Law. The present study on orality is the result of a pedagogical intervention at the University of Pinar del Río with the third, fourth and fifth level students of the Law degree, during the period 2017-2019, in Cuba. The objective of the article is to argue the repercussion of orality for juridical science and for the teaching of Law in the university environment. The research is qualitative and uses socio-legal research methodology, using theoretical and empirical methods such as historical-legal, comparative-legal, analysis-synthesis and induction-deduction, content analysis, scientific observation and group interview. The integration of the methods and the approach of their theoretical foundations allowed to obtain as main results: the determination of orality as a general juridical principle for Procedural Law and the proposal of role plays of oral trials as problem teaching methods to teach litigation. The study carried out shows good practices validated when developing the simulation of three oral trials represented by students of the Law studies at the University of Pinar del Río.

Keywords: law, role plays, teaching method, orality, legal principle.

* Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora de Derecho y vicedecana de Investigación y Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Pinar del Río, Cuba. Correo electrónico: lisyrc87@gmail.com

Introducción

El juicio oral y público aparece como práctica reconocida por los sistemas judiciales modernos, a la par de los más avanzados estudios teóricos sobre oratoria forense. De tal forma, las relaciones entre oralidad y derecho, si bien no cuentan con amplia profusión investigativa, sí derivan importantes estudios tanto lingüísticos como jurídicos. Por ende, dilucidar aspectos de esta relación representa un imperativo no solo para el Derecho como ciencia, sino también para su didáctica, en aras de perfeccionar el proceso de enseñanza/aprendizaje del estudiante de leyes.

La investigación parte de formular un interrogante inicial: ¿Qué repercusión tiene la oralidad para la ciencia jurídica y para la enseñanza del Derecho en las universidades? Abocados a encontrar una respuesta al respecto, se analizan las bases teóricas de la oralidad desde la ciencia del Derecho, lo cual permite atribuirle el carácter de principio jurídico. Su expresión, a través de la oratoria forense en la configuración del alegato judicial, le hace susceptible de implementación también para el desarrollo de juegos de roles, los cuales constituyen métodos de enseñanza problemática trascendentales para la carrera de Derecho.

A decir de [Prieto \(2001\)](#), el Derecho es un fenómeno social complejo, que designa un comportamiento social condicionado por elementos socioeconómicos, políticos, ideológicos, culturales, con un contenido axiológico. Es un instrumento para declarar e imponer valores, conjunto de principios sustentadores de las normas dentro del ordenamiento legal. Por consiguiente, el ejercicio del Derecho como acto propiamente normativo, axiológico y social, requiere de una adecuada comunicación de los argumentos jurídicos a través del lenguaje oral. De hecho, “se parte de considerar que argumentar constituye una habilidad cognitivo-lingüística inherente al ejercicio de la profesión jurídica” ([Núñez y Páez, 2018](#), p. 345). Y aunque muchos estudiantes consideran resolver

problemas complejos presuponiendo que ya saben argumentar, lo cierto es que los resultados investigativos precedentes muestran un bajo desempeño argumentativo en el alumnado ([Rodríguez y Giraldo, 2019](#)).

En la historia del Derecho, los procesos argumentativos orales datan del periodo de la monarquía romana, específicamente de la etapa referida al sistema de las acciones de la ley, o *legis actions*, caracterizado por su oralidad, inmediatez y concentración, a decir de [Casaneva \(2010\)](#). Este panorama cambió con la instauración de “la *appellatio*, momento en el cual, como consecuencia de la necesidad de revisión, por parte del órgano jurisdiccional superior, de lo actuado por el inferior, se hizo necesaria la protocolización de los procesos” ([Gimeno, 1981](#), pp. 222-223).

El resurgimiento de la escritura se debe en gran medida a la necesidad de tener constancia de las actuaciones judiciales, más que como mera acción recordatoria de lo acaecido en el juicio, como medio para la posterior interposición de recursos y medios de impugnación. Esta idea, centrada en hacer constar las actuaciones por escrito, pronto adquiriría preeminencia, lo cual fue dando paso a la escritura hasta contar con un proceso judicial escrito de origen medieval.

Ciertamente en la Edad Media hubo un retroceso de la praxis jurídica en cuanto a la oralidad, debido a las particularidades del propio sistema inquisitivo, caracterizado por la secretividad. La recuperación de la oralidad en el ámbito forense no ocurre hasta el siglo XIX, como mérito de Francia producto de la codificación napoleónica, a través de los Códigos de Procedimiento Civil y Penal, de 1806 y 1808, respectivamente. No obstante, sería el jurista italiano Giuseppe Chiovenda quien iniciara, a fines del siglo XIX y principios del XX, un ejercicio reivindicatorio a modo de campaña doctrinal a favor de la oralidad, según [Montero \(2006\)](#).

El propio decurso del pensamiento jurídico llevaría a la conclusión de que la oralidad constituiría una garantía para la impartición de justicia, en

especial por la posibilidad que ofrece de enfrentamiento directo de los protagonistas del conflicto en una sola actuación jurisdiccional, a criterio de [González \(1996\)](#). Así, los códigos procesales contemporáneos coinciden al instituir los juicios orales como espacios oficiales para solucionar los conflictos sociales que trascienden al escenario judicial, sin desdeñar el inconveniente que pudiera representar el desempeño oral de determinados procesos por su naturaleza jurídica.

Lo cierto es que, en la actualidad, tanto juristas de oficio, catedráticos como investigadores del Derecho identifican la oralidad como principio jurídico del procedimiento, criterio seguido por autores como [Prieto-Castro \(1964\)](#); [Cappelletti \(1972\)](#); [Chiovenda \(1977\)](#); [Couture \(1981\)](#); [Binder \(1993\)](#); [Ferrajoli \(1995\)](#); [Nieva \(2010\)](#); [Suñez, González y Urra \(2012\)](#); [Mendoza \(2013\)](#), y [Velazco \(2015\)](#).

A su vez, la oralidad impacta en la didáctica del Derecho, pues la mayoría de las materias impartidas en esta carrera universitaria permiten que el estudiante emita y reciba más información oral que escrita. De ahí se deriva la necesidad de intervenciones didácticas en el aprendizaje de los procesos que conducen a producir un discurso hablado, puesto que el alegato judicial, al ser un uso oral elaborado o formal, requiere de una atención especial, al constituir por antonomasia la expresión jurídica más concreta de la oralidad.

En este sentido, los estudios teóricos sobre oralidad resultan actuales y pertinentes en dos dimensiones: para científicos jurídicos y para didactas del Derecho. Por tanto, el presente artículo tiene como objetivo argumentar la repercusión de la oralidad para la ciencia jurídica y para la enseñanza del Derecho en las universidades.

En el presente documento se justifica la selección de la metodología empleada, se examinan los referentes teóricos que sustentan la investigación y se discuten los resultados arribados; todo lo cual permitió validar la implementación de los juegos de roles orales como forma de intervención pedagógica en la carrera de Derecho.

Metodología

Para la conceptualización de la oralidad, su determinación como principio procesal de la ciencia jurídica y su aplicación a los juicios penales simulados en la carrera de Derecho en Pinar del Río, se empleó la metodología de investigación sociojurídica, propuesta por [Villabella \(2012\)](#). La investigación, de tipo cualitativo, utiliza métodos teóricos y empíricos para la concreción de los resultados científicos ofrecidos. Entre ellos se encuentran el histórico-jurídico, el jurídico-comparado, el de análisis-síntesis e inducción-deducción, el análisis de contenido, la observación científica y la entrevista grupal.

Los métodos teóricos empleados en la investigación constituyen procedimientos del razonamiento lógico que permiten profundizar en aquellas dimensiones del objeto que no se pueden observar directamente, por lo que requieren un mayor nivel de abstracción. Estos posibilitaron el abordaje teórico de la oralidad, su definición, su análisis desde una perspectiva diacrónica en la rama jurídica y su relación directa con el ejercicio forense.

El método histórico-jurídico permitió analizar la evolución de la oralidad primaria hasta la oralidad secundaria, su tránsito por los modelos de enjuiciamiento, los que en su momento histórico –esencialmente medieval– abandonaron la oralidad, hasta que fueron retomados posteriormente. Este método permitió clasificar en etapas y tendencias la evolución de la oralidad, desde que se introduce en el campo del Derecho como aporte esencial del sistema de enjuiciar acusatorio, con falencias en el sistema inquisitivo, hasta llegar a la connotación contemporánea de considerarle un principio en materia procesal.

El método jurídico comparado, o de comparación jurídica, permitió contrastar la regulación jurídica de la oralidad desde el Derecho Procesal. Su finalidad estuvo dirigida a identificar semejanzas y diferencias en los ordenamientos jurídicos estudiados, de modo que los patrones comparativos

aportasen referentes jurídicos a tener en cuenta con posterioridad. Comparativamente se analizaron los Códigos Procesales Penales de Argentina y Guatemala, el del Distrito Federal de México, la Ley de Enjuiciamiento Criminal española y la Ley de Procedimiento Penal cubana. Su revisión mostró como resultado convergente la regulación explícita –o implícita, en ocasiones– de la oralidad en el contenido jurídico de dichas normativas.

El método de análisis-síntesis favoreció el estudio de la oralidad de manera detallada, al descomponerle en sus partes y cualidades para el análisis teórico, y al unificar estas de acuerdo con sus elementos comunes, logrando la concreción de la oralidad como principio jurídico. La inducción-deducción a su vez permitió razonar las particularidades y generalidades de la oralidad y sus manifestaciones en los ámbitos científicos del Derecho y de la didáctica. Esta perspectiva reveló la pertinencia de insertar de manera general la oralidad en los sistemas judiciales y de manera particular en la enseñanza de la ciencia jurídica.

Como métodos empíricos se emplearon la observación científica y el análisis de contenido. Este último estuvo orientado a conocer, de forma auténtica y confiable, el estado del arte de la oralidad en materia lingüística, jurídica y educativa, a partir del examen de las fuentes doctrinales y de los principales documentos normativos y curriculares de la carrera de Derecho. La observación científica permitió obtener información primaria sobre el empleo de la oralidad en el currículo de siete universidades (que incluye la Universidad de Pinar del Río, Cuba), teniendo en cuenta las asignaturas dedicadas al estudio de la oralidad y las experiencias acumuladas en el ámbito internacional en el desarrollo de los juegos de roles litigantes.

Como método empírico se aplicó además la entrevista grupal, dirigida a un total de 48 estudiantes de la carrera de Derecho, de los años académicos de tercero a quinto. Estos se distribuyeron de la siguiente forma: 11 estudiantes participantes en el juicio simulado en 2017, 22 alumnos en el de

2018 y 15 en el de 2019. La aplicación de este método permitió determinar las regularidades del proceso formativo de lo oral en la carrera de Derecho, y en particular analizar el impacto de los ejercicios simulados de juicios orales durante el periodo 2017-2019 en la Universidad de Pinar del Río, Cuba.

La integración de los métodos y el abordaje de los fundamentos teóricos permitieron sustentar la intervención pedagógica a través de los juegos de roles de juicios orales. La observación científica facilitó identificar detalles significativos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la oralidad jurídica, en particular lo relativo a la asunción los roles procesales, la evolución en el uso del lenguaje técnico y la significación de las interacciones lingüísticas logradas durante la presentación de los alegatos orales.

Marco teórico

El uso oral del lenguaje ha sido objeto de múltiples investigaciones en Ciencias Sociales, pues este “constituye una actividad social fundamental, ineludible cuando se estudia el funcionamiento de los grupos humanos” (Abascal, 2004, p. 92). Desde los más antiguos orígenes de la oralidad primaria hasta la aparición de la imprenta que conlleva a la importante influencia de la escritura y así da paso a la oralidad secundaria, siempre los estudios de oralidad han sido inherentes al género humano. Su relevancia se basa precisamente en que “la oralidad es la forma primigenia y natural del lenguaje, y es además la que domina nuestra vida cotidiana” (Areta, 2007, p. 317).

Variados resultan los estudios teóricos relativos a la oralidad como constructo empleado en la literatura especializada (Olson y Torrance, 1995; Ong, 1996; Abascal, 2004; Núñez, 2003, 2011; Gutiérrez y Rosas, 2008; Lomas, 2014). En general, estos autores consideran que se trata de un tipo de lenguaje empleado para la comunicación oral, el cual no es objeto exclusivo de las ciencias del

lenguaje, sino de múltiples disciplinas científicas abocadas a los estudios sociales y antropológicos.

La oralidad es definida como “una capacidad comunicativa que configura modos de percibir, de pensar y, por supuesto, de expresar el mundo” (Núñez, 2003, p. 218). Es entendida también por esta autora [Núñez] como un fenómeno interdisciplinar que puede analizarse desde las dimensiones técnica y humanística, lingüístico-discursiva, cultural o antropológica, pedagógica y curricular. De hecho, con certeza asevera que la oralidad

[...] se presenta, pues, como un concepto poliédrico, de múltiples caras y también de múltiples aristas, difícil de definir. Sin duda, se trata de un constructo, de un objeto conceptual, pero fuertemente vinculado tanto a procesos cognitivos como a procesos físicos y sociales. (Núñez, 2011, p. 137)

Por consiguiente, se deduce que la oralidad repercute en disímiles ámbitos, dentro de los cuales se encuentra precisamente el jurídico. De manera el análisis de los alegatos judiciales expuestos en audiencias públicas constituye terreno fértil para el estudio de lo oral, particularmente de la oratoria forense, cuyos antecedentes datan de las configuraciones primigenias de la oratoria y la retórica clásicas.

A decir de Mortara (1988, p. 11), “actualmente el crecimiento de los estudios retóricos ha originado sugerentes alianzas: ante todo con los estudios jurídicos, en la línea de la más antigua vocación retórica”. En ese sentido, oralidad y Derecho muestran un nexo ineludible, desde los propios orígenes de la retórica (donde encuentra sustento la argumentación jurídica) hasta los más modernos enfoques de la oratoria judicial (cuyo objeto lo constituye el discurso forense).

La oratoria forense aparece entonces como una expresión del binomio oralidad/derecho. La oralidad en el ámbito jurídico alude por excelencia al desarrollo del juicio oral en el foro, o lo que es igual: la argumentación oral en las audiencias públicas. A consideración de Ossorio (2000), la oratoria forense es:

La impuesta por la auténtica oralidad procesal y se despliega ante los tribunales de justicia, en las vistas o audiencias, por las partes rara vez, y por los letrados que las representan, para exposición del caso, presentación de pruebas y fundamentos jurídicos en pro de la causa por la que se alega. (p. 658)

La oratoria forense asume variadas configuraciones, en dependencia de los ordenamientos jurídicos y escenarios judiciales donde se desarrolle, pero en cualquier sistema de Derecho constituye expresión de la actividad del litigante; de ahí la importancia de los estudios de la oralidad para la ciencia jurídica. Su empleo es una cuestión asociada al análisis del discurso del fiscal o del abogado, quienes presentan a los tribunales de justicia la teoría del caso basada en los hechos, el material probatorio y los fundamentos jurídicos, con el fin de obtener sentencias condenatorias o absolutorias a su favor.

A consideración de Baytelman y Duce (2004, p. 220), “el discurso forense o alegato es el primer y único ejercicio argumentativo en todo el juicio”, este constituye el debate oral exclusivo de los litigantes. La oratoria judicial o forense es la que permite que un juez o tribunal establezca conclusiones basadas en ese alegato del orador. Por ende, para los tribunales de justicia, la presentación de la tesis de los letrados es sustancial en el desarrollo de las vistas o audiencias, donde el empleo de la oralidad resulta consustancial al propio juicio.

El abordaje precedente del marco teórico de la oralidad permite reflexionar sobre su trascendencia para la ciencia del Derecho, cuya materialización se logra a través del ejercicio de la oratoria forense en los tribunales de justicia. Entre tanto, el desempeño jurídico en juicios orales tendrá mayor calidad en la medida que el jurista litigante logre desplegar un adecuado acto retórico con empleo de la argumentación jurídica y las técnicas de acción oratoria, aspectos que deben ser intencionados en la enseñanza del Derecho.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación, mediante una descripción de dos postulados fundamentales: la determinación de la oralidad como principio jurídico y la propuesta de los juegos de roles de juicios orales como métodos de enseñanza problémica. Esta dualidad permite visualizar la polivalencia de la oralidad, en cuanto –en el presente estudio– se revela su utilidad para juristas y didactas.

La naturaleza jurídica de la oralidad: un principio para el Derecho

Un importante punto de análisis en la doctrina forense consiste en determinar la naturaleza jurídica de la oralidad, partiendo de que esta es, para el Derecho, más que una mera categoría que expresa la forma del lenguaje. Resulta que, en el contexto actual, la oralidad cobra un nuevo significado como principio del procedimiento, que alcanza no solo a los implicados en el proceso, sino a los que asisten a los actos judiciales como forma de participación popular.

Un sector predominante de la comunidad jurídica de procesalistas considera la oralidad como un principio de carácter general en el proceso judicial. Teniendo en cuenta que un principio, a decir de Valle (2009), es aquel fundamento o idea rectora de algo, se puede deducir entonces que los principios jurídicos constituyen enunciados generales que evidencian determinada noción de justicia en una sociedad y sirven de sustento a las normas jurídicas. Así lo ratifican Suárez, González y Urra (2012) al considerar que la oralidad tiene carácter de principio rector dentro de los que informan el proceso judicial, todos ellos a su vez regidos por un megaprincipio del Derecho: la legalidad.

La rama del Derecho que estudia la oralidad como principio es el Derecho Procesal, materia encargada de concretar el ejercicio de los derechos subjetivos en la práctica judicial. Es el conjunto de normas, principios y categorías que evidencia la forma de

ejecución de ese Derecho Sustantivo¹, ya sea penal, civil, administrativo u otro (Páez y Díaz, 2016). De tal forma el Derecho Procesal regula el procedimiento durante el cual deben cumplirse axiomas como la inmediación y la concentración, que a su vez son dos principios estrechamente vinculados al de oralidad, incluso derivados de esta, según Nieva (2010), quien argumenta el hecho de que:

La doctrina mayoritaria se refiere a la oralidad y a la escritura extrayendo unos principios que se derivarían de las mismas o “principios-consecuencia”, siguiendo probablemente, una vez más, las enseñanzas de Chiovenda en este sentido. De esa forma, la inmediación, la concentración y la publicidad, serían consecuencia de la oralidad. (p. 14)

En este sentido, estudiar lo relativo a los principios del procedimiento judicial implica entender relaciones lógicas entre oralidad y publicidad, inmediación y concentración, aunque no necesariamente sean vínculos de dependencia exclusivos. A este criterio se suma Couture (1981), para quien el principio de oralidad alude a los actos procesales realizados a viva voz mediante audiencias; y aunque está presente en todas las etapas del proceso, su especial repercusión atañe a la fase del juicio oral, donde se practican las pruebas y se exponen los alegatos de las partes litigantes. La escritura, por su parte, opera para fases de mayor enjundia jurídica, como la presentación de escritos de iniciación de las partes, según Cappelletti (1972), u otros procedimientos de mero trámite, para los cuales la oralidad pudiera convertirse en un obstáculo para la economía procesal.

Con minucia, Velazco (2015) describe que la oralidad no se refiere estrictamente a la ausencia de escritura, toda vez que los actos jurídicos requieren, necesariamente, ser documentados; sino más bien, la oralidad como principio responde a

¹ Mientras el Derecho Sustantivo tiene una función enunciativa, el Derecho Procesal o adjetivo es más ejecutivo, operativo, de formas. El Derecho Sustantivo es aquel que existe *per se*, para regular las relaciones jurídicas primarias, mientras que el Derecho Procesal está dirigido a complementar al sustantivo a través del procedimiento.

una forma de desarrollar las audiencias públicas, donde prime el ejercicio oral del lenguaje técnico-jurídico propio de la abogacía. Así se reafirma el pensamiento de [Abascal \(2004\)](#), quien sostiene la idea que, paradójicamente, la relación entre la oralidad y la escritura no es antagonica, sino de interpenetración.

En el escenario jurisdiccional esta interrelación oralidad/escritura se concreta como un vínculo de interdependencia, en cuanto existen momentos del procedimiento que requieren ser manifestados en un documento escrito, como la demanda o la denuncia, los autos y providencias, los escritos de acusación y defensa, la sentencia; mientras que otras actuaciones complementarias tienen un carácter puramente oral, a saber: la exposición de los hechos, la práctica de pruebas y la presentación de los alegatos judiciales.

No existen contradicciones entre oralidad y escritura en materia jurídica, pues mientras la ley es escrita, el alegato para implementarla es oral; la sentencia es escrita, mientras la audiencia que tributa a su contenido es oral. De hecho, el empleo de la oralidad no implica la subrogación del documento escrito, sino más bien su preeminencia –de lo oral– por las ventajas jurídicas que ello reporta para la litigación. Y no es ni tan siquiera una cuestión de comodidad, pues la oralidad exige más capacitación técnica y mayor enfrentamiento en la comparecencia ante hechos que aparezcan de manera repentina; se trata más bien de lograr mayor efectividad en el proceso, al propiciar una interacción directa, pública y notoria entre los jueces y las partes.

Sin prescindir de la documentación escrita en su totalidad –como es obvio–, la regulación expresa y preeminencia de la oralidad ha sido la tendencia seguida por la legislatura jurídica, enarbolando la realización de audiencias públicas como habitual uso forense. Esta postura se valida también desde la academia según el criterio de autores como [Rivero \(2014, p. 83\)](#), quien afirma:

Prevalece la opinión de que un sistema, con predominio de la oralidad (modo normal de

comunicación entre los seres humanos) y la publicidad, como el que se examina, posee más ventajas que inconvenientes, frente a sistemas más caracterizados por la escritura y el carácter secreto de las actuaciones. (p. 83)

El juicio oral ciertamente encuentra su nivel de máximo desarrollo cuando tiene carácter público, contradictorio, continuo y concentrado, al constituir la fase cardinal del proceso judicial. Para [Ferrajoli \(1995\)](#), el juicio oral es la etapa destinada a la práctica de las pruebas que sustentan la condena o la absolución de un individuo. Esta fase decisoria o de juicio es la predominante en los sistemas procesales modernos, donde rigen los principios esenciales de publicidad de los debates, intermediación, concentración, igualdad de las partes, contradicción y oralidad, todos los que conforman el modelo judicial de cuño acusatorio.

El sistema de enjuiciar acusatorio se caracteriza por el predominio de la oralidad y la publicidad, la participación popular y la libre apreciación de la prueba, *contrario sensu* del sistema inquisitivo, cuyo modelo de enjuiciamiento por registros ha ponderado desde sus inicios la escritura y la secretividad del proceso. No obstante, es válido aclarar, pese a las ventajas competitivas de lo oral, la tendencia moderna se orienta a la asunción del sistema mixto o acusatorio formal, donde no se desecha del todo la escritura, sino que prima la oralidad en fases como el juicio oral, en aras de enriquecer el debate judicial.

Por tanto, el principio de oralidad emerge como una característica del sistema acusatorio que tributa a la economía y la celeridad procesales, y a su vez deviene como vía para avalar ciertas garantías jurisdiccionales que un sistema netamente escrito no pudiera ofrecer. En ello radican sus principales ventajas, que apuntan a la interacción dinámica y directa de los sujetos en el proceso judicial.

La oralidad permite que la *litis* se fije de manera oral ante determinado tribunal a través del alegato, de manera que puedan suscitarse argumentos a favor y en contra del objeto del debate. Su finalidad

esencial es precisamente el logro de celeridad, de intermediación, de una práctica de pruebas sometida a contradicción y de una exhaustiva argumentación de la teoría del caso. Así la oralidad en los procesos judiciales aparece como expresión de pleno debate jurídico, brindando la posibilidad de aportar razones que no fueron abordadas en el escrito inicial de las partes litigantes. La primacía de lo oral constituye, por ende, una práctica que cada día se abre camino con más fuerza en el ámbito de la judicatura.

La configuración de la oralidad como *principio* ya es una práctica reconocida por los sistemas judiciales contemporáneos, que la configuran esencialmente en el acto del juicio oral, mas no prescinden de ella en las demás etapas del proceso penal. Entre los ejemplos distintivos de esta propensión se encuentran los Códigos Procesales Penales de Argentina (1991), México (1934) y Guatemala (1992), como expresión del Derecho Procesal latinoamericano.

El desarrollo del juicio oral como institución jurídica sí está contemplado de manera mayoritaria en los Códigos Procesales Penales modernos, que incluyen a Cuba y a España, siendo precisamente el juicio oral una institución que esta última hiciera extensiva a la nación cubana por razones históricas. En consecuencia, tanto la Ley de Procedimiento Penal cubana, aprobada por la Asamblea Nacional del Poder Popular de Cuba en 1977, como la Ley de Enjuiciamiento Criminal española, en vigor desde 1882 y modificada en 2015, dedican los Libros IV y III respectivamente a regular los preceptos relativos a la celebración del juicio oral.

Grosso modo se puede afirmar que la oralidad se introduce en el campo del Derecho como aporte esencial del sistema de enjuiciar acusatorio. Su connotación contemporánea es tal que ha adquirido el rango de *principio* en materia procesal, que a su vez permite la realización de los fines judiciales y la materialización de las garantías del proceso. Su regulación jurídica expresa ofrece mayor celeridad, facilita la relación directa del juez con las partes y permite la concentración y unidad de

acto. Su trascendencia al escenario de la litigación se concreta esencialmente a través de la oratoria forense, la cual es significativa para la obtención de una sentencia favorable al encartado o a la víctima. De tal manera, aunque en algunos fueros y ramas del Derecho opere la escritura, esta se armoniza necesariamente con el procedimiento oral.

La implementación de la oralidad en la enseñanza del Derecho a través de los juegos de roles

Incursionar en estudios sobre la oralidad no es nada fácil y hablar de su didáctica todavía lo es menos, según Pujol (1992), quien nos ofrece el punto de partida para vislumbrar un escenario complejo, mas no por ello inaccesible desde la ciencia del currículo. La oralidad, como fenómeno interdisciplinar analizado *supra*, tiene una dimensión curricular, que permite circunscribirla al ámbito de la interacción oral entre docentes y aprendices, y de manera particular insertarla en el sistema didáctico propio de la carrera de Derecho.

El examen de los resultados precedentes de la investigación permite dilucidar que los estudios jurídicos no pueden obviar un principio como la oralidad para su diseño curricular. El propio análisis del currículo jurídico comparado permite visualizar cómo diferentes planes de estudios internacionales han concretado materias como la Oratoria y otras como la Litigación y la Argumentación Jurídica, las que se han insertado incluso en el posgrado científico.

Algunos ejemplos de los referidos diseños curriculares enfocados a potenciar la oralidad en la enseñanza del Derecho, según Páez (2014), resultan: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); la Universidad Europea de Madrid; la Universidad de los Andes; la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en México; la Universidad de Medellín, Colombia; y la Universidad de Harvard. En todas ellas se potencia la impartición de materias enfocadas a la formación

de la competencia oral para el desempeño de los litigantes en los tribunales de justicia.

En Cuba, el actual plan de estudios E (de acuerdo con la designación alfabética de la quinta generación de planes de estudio en el país) permite una flexibilización para insertar otras materias complementarias al currículo obligatorio de la carrera de Licenciatura en Derecho. En la Universidad de Pinar del Río, por citar un ejemplo, además de las materias básicas de Derecho Procesal, se imparte la asignatura Oratoria como parte del currículo optativo-electivo, el cual potencia el empleo de métodos de enseñanza/aprendizaje activos orientados al desarrollo de lo oral.

En tal sentido, al analizar el pensamiento de Álvarez (1999, p. 23) cuando se refiere a la necesidad de “utilizar el método de la ciencia, como método fundamental de enseñanza y aprendizaje, y de trabajo”, encontramos que los métodos para la enseñanza de la oralidad también deben ser considerados. Por ende, si la oralidad es un principio esencial del Derecho, lo es también para la enseñanza de esta ciencia en las universidades, en tanto los principios y métodos de la ciencia jurídica son aplicables además a la Didáctica del Derecho. Esta es una idea rectora en la investigación, por la manera en que trasciende la oralidad no solo al campo del Derecho (por cuanto es un principio jurídico), sino también a la enseñanza del Derecho (donde se puede emplear como método la simulación de juicios orales).

Entre los métodos de enseñanza favorecedores de la oralidad en los estudios universitarios del Derecho se encuentran los métodos problemáticos, que incluyen los juegos didácticos creativos. Estos últimos, como asevera Álvarez (1999), tienden a profesionalizar la enseñanza. Su empleo favorece el aprendizaje activo y el desarrollo de estrategias metacognitivas que le permiten al estudiante reflexionar, controlar y direccionar su propio aprendizaje.

Los juegos didácticos creativos constituyen un vehículo idóneo para desarrollar la competencia

oral del jurista. Así se destacan, de acuerdo con la clasificación brindada por Majmutov (1983), los juegos didácticos de carácter competitivo (olimpiadas y encuentros de conocimientos) y los juegos de roles profesionales u ocupacionales (análisis de casos e interpretación de papeles). Tanto los primeros –o sea, los juegos competitivos–, más enfocados a la dimensión extracurricular, como los segundos –los profesionales–, orientados a lo curricular, son una forma de interacción oral dialógica entre los propios estudiantes. Su materialización constituye el preludeo –a título simbólico– de la actividad profesional.

Una experiencia interesante resultan los juegos de roles particularizados a la carrera de Derecho, o lo que es lo mismo: los juegos de roles litigantes. Estas iniciativas “surgen como respuesta a la poca presencia de estrategias de enseñanza que fomenten una participación activa de los estudiantes” (Páez y Carballo, 2020, p. 19). Entre dichas alternativas se destacan los talleres de jurisprudencia, las clínicas jurídicas y los ejercicios de juicios simulados, o *moot courts*.

Esta idea del *moot*, o ejercicio de simulación, asociada al desarrollo de juegos de roles como métodos problemáticos del proceso docente, ha sido extendida a varios sistemas educativos. El propio caso cubano es un ejemplo de ello, pues en 2013 se desarrolló el primer Concurso de Arbitraje Comercial Internacional, un ejercicio de simulación de carácter competitivo para resolver litigios comerciales. La defensa se realizó de forma escrita (presentando los Memoriales de Demanda y Contestación) y de forma oral (durante la audiencia arbitral). Participaron como evaluadores profesores de Derecho junto a árbitros internacionales y abogados en ejercicio. Se potenciaba así, desde opciones extracurriculares, la formación de la competencia oral en el jurista, orientada a su profesionalización.

En la Universidad de Pinar del Río también se han desarrollado los concursos de litigación durante el último quinquenio. Como parte de la

presente investigación, se desarrollaron juicios orales simulados, en los cuales los estudiantes asumieron roles de jueces, fiscales y abogados defensores. Previamente se indicó la lectura de materiales, la observación de otros juicios en la sala judicial de la provincia y los entrenamientos previos. Posteriormente se desplegaron ensayos para la aprehensión de la metodología por parte de los aprendices.

Para la selección de los premiados se evaluó la competencia oral de los concursantes, el empleo de argumentos lógicos y emotivos en la estructuración del informe, el dominio del tema y el desarrollo de habilidades litigantes. La planificación de intervenciones orales formales dio lugar a interacciones lingüísticas significativas.

Una de las actividades curriculares desdoblada posteriormente con acierto resultó un juicio sobre el delito de “robo con violencia en las cosas e intimidación en las personas”, con la participación de 11 estudiantes del cuarto año de la carrera, los cuales habían recibido la asignatura optativa Litigación en el curso 2017-2018. Como paso previo se hizo el análisis documental de la guía metodológica para la realización del juicio oral, puesta en vigor en Cuba desde 2011, como normativa complementaria a la Ley de Procedimiento Penal.

En este escenario se analizaron cuestiones relativas a las formalidades del juicio oral, los actos de iniciación, la práctica de pruebas, las conclusiones definitivas y alegatos, el derecho de última palabra del acusado y las particularidades de la culminación. Como resultado, los propios estudiantes desarrollaron por sí solos los roles de jueces, abogados y fiscales, e incluso comenzaron a identificarse con determinados modos de actuación profesionales. Así se develó el componente emotivo-afectivo y la predisposición estudiantil hacia la oratoria forense, pues “los casos prácticos comportan datos relevantes para el ejercicio del derecho, pero también implican muchas emociones de los sujetos involucrados en los mismos” (Narváez, 2019, p. 87); los cuales se identificaron

—en este caso en particular— más con el rol de acusador que con el de abogado defensor.

Posteriormente, en 2018, tuvo lugar la representación relativa al Juicio del Moncada, en el Tribunal Provincial Popular de Pinar del Río. Participaron como asesores 8 docentes y 6 jueces penalistas, así como 22 estudiantes con diferentes roles de abogados, fiscales y jueces. Se simuló el proceso incoado en Santiago de Cuba por la causa 37 del año 1953, la cual juzgaba el delito de Actos contra los poderes constitucionales del Estado. “El objeto del debate lo constituyó precisamente el alegato *La historia me absolverá*, que constituye la pieza oratoria más trascendental del siglo XX cubano” (Páez y Carballo, 2020, p. 24)

Dicha actividad requirió la participación activa del estudiantado en las disertaciones orales durante el debate judicial. En particular, el representante de Fidel Castro (principal acusado que ejerció su autodefensa) y el resto de los litigantes orales (representantes de los moncadistas) defendieron a ultranza sus posturas jurídicas. La relevancia de lo oral surgió durante la interacción dialógica lograda específicamente en las fases de práctica de pruebas y de presentación de alegatos. Este ejercicio tributó de manera significativa al desarrollo de habilidades litigantes, según Páez y Carballo (2020), y de forma especial —se agrega— al proceso formativo de habilidades oratorias propias de los actores judiciales.

Recientemente, en 2019, para dar continuidad a la investigación educativa relativa al impacto de la oralidad en la enseñanza del Derecho, se desarrolló la representación del Juicio de los Cinco Héroes cubanos injustamente encarcelados en Estados Unidos de América. Este ejercicio de simulación tuvo lugar en la provincia de Pinar del Río, con tributo significativo al desarrollo de habilidades litigantes en los aprendices. De hecho, la participación de 15 estudiantes del año terminal de esta carrera constituyó un referente para el desarrollo de la argumentación jurídica, el análisis exegético-analítico de la causa judicial radicada en el

Distrito Federal de la Florida y el estudio comparado del sistema judicial norteamericano.

Esta representación judicial supera a las anteriores en la medida que rebasa la competencia jurisdiccional nacional para inmiscuirse en el estudio del derecho extranjero, y por ende, son frecuentes términos propios del uso oral anglosajón. Durante esta simulación jurídica se destaca además la asunción de expresiones que denotan cortesía, tales como: “distinguidos magistrados”, “con la venia de la presidencia”, “si el jurado lo permite”, entre otras. A la vez, se constató la necesidad imponderable de ejercer la judicatura con elocuencia y de lograr un mayor dominio del lenguaje técnico, teniendo en cuenta la función retórica del lenguaje jurídico.

Luego de realizados estos ejercicios extracurriculares de simulación de juicios, se constató un comportamiento favorable del indicador relativo al nivel de conocimiento de los estudiantes sobre el sistema judicial, pues no solo se implicaron los que participaron activamente, sino el resto que asistió como oyente, incluso los estudiantes de años inferiores. El nivel de satisfacción de los profesores, estudiantes y juristas litigantes con la ejecución de los juegos de roles, de acuerdo con las entrevistas demostró que ha aumentado respecto a periodos anteriores. De hecho, el nivel de contribución de dicha propuesta, según el total de estudiantes interrogados, en una escala de muy baja, baja, media, alta y muy alta, se comportó entre alta (25 %) y muy alta (75 %).

Ciertamente los tres ejercicios de simulación desarrollados, tanto al practicar el interrogatorio como al presentar los alegatos, marcaron pautas en el dominio de destrezas orales. El último de los juegos de roles desarrollado en 2019 sobre el Juicio del Moncada, al ser evaluado en una investigación precedente por [Páez y Carballo \(2000\)](#), se consideró que:

Una diferencia sustancial con respecto a los inicios de la investigación radica en que, después de la

estrategia implementada, un 90 % de los estudiantes considera trascendental el papel de la litigación en la formación del jurista y en el desarrollo de destrezas profesionales. (p. 19)

Los ejercicios simulados de roles litigantes demostraron la manifestación concreta de la oralidad como principio del procedimiento y a su vez la función retórica del lenguaje jurídico como expresión del uso oral. Su ejecución por parte de los 11 estudiantes de Derecho en 2017, los 22 que intervinieron en 2018 y los 15 que participaron en 2019, evidenció el desarrollo de competencias comunicativas, como la pragmática, la discursiva, la funcional y la sociolingüística.

La experiencia validada en la Universidad de Pinar del Río demuestra que la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad reportan notables beneficios para el Derecho y su didáctica. Teniendo en cuenta que los juristas requieren destrezas específicas para la litigación oral, estas deben intencionarse desde la academia, habida cuenta de que las carencias comunicativas del abogado en el estrado se deben precisamente a deficiencias formativas precedentes de los estudios universitarios. De ahí la necesidad de desarrollar juegos de roles orales como métodos para potenciar un aprendizaje activo, consciente y desarrollador de la oralidad en el proceso formativo del jurista en la educación superior.

Conclusiones

La oralidad es una capacidad comunicativa, una forma de comunicación lingüística que reporta beneficios significativos a la ciencia jurídica. Su práctica es reconocida por los sistemas judiciales más avanzados y su abordaje teórico adquiere una nueva dimensión jurídica como principio *sine qua non* para el Derecho Procesal.

La introducción de la oralidad en el campo del Derecho es un aporte esencial del sistema de enjuiciar acusatorio, que adquiere una connotación

contemporánea distintiva, en tanto es facilitadora del resto de los principios y las garantías del proceso. Su regulación jurídica explícita se evidencia en códigos procesales penales hispanos, como principio que favorece la celeridad del proceso y facilita la intermediación del juez con las partes litigantes en el denominado juicio oral y público.

En el escenario judicial, la oratoria forense implica una auténtica oralidad procesal desplegada en audiencias públicas por parte de los juristas litigantes, quienes exponen una teoría del caso dirigida a convencer o persuadir a los jueces de la tesis que defienden mediante la argumentación oral. Y el alegato judicial, al ser un uso oral elaborado o formal, constituye, por antonomasia, la expresión jurídica más concreta de la oralidad.

En la Universidad de Pinar del Río, Cuba, durante el periodo 2017-2019 se desarrollaron ejercicios simulados de juicios orales en la carrera de Derecho, como vía para favorecer la profesionalización de la enseñanza. La experiencia fue valorada como positiva por parte de los sujetos implicados en su implementación, en especial por los propios estudiantes que fungieron como litigantes en los tres juegos de roles llevados a cabo, luego de lo cual se constató la conveniencia de potenciar la oralidad en la formación profesional del jurista.

La experiencia pedagógica detallada ha demostrado los aportes de los juegos de roles al aprendizaje práctico de la oralidad jurídica. Los tres ejercicios académicos favorecieron en los estudiantes la apropiación de roles como sujetos procesales (defensor, acusador o juez), mostrando evolución en la hermenéutica del lenguaje técnico-jurídico y en la asunción de expresiones que denotan cortesía en el estrado. En sentido general se lograron interacciones lingüísticas significativas durante la presentación de los alegatos judiciales como intervenciones orales formales.

Considerando la necesidad de preparar al estudiante de Leyes para la presentación de discursos orales en los tribunales, se deriva la propuesta de insertar conscientemente la oralidad en la

enseñanza del Derecho, lo cual fue validado en la investigación al implementar métodos de enseñanza problémica como los juegos de roles, sin que ello excluya la posibilidad de emplear a *posteriori* nuevas propuestas didácticas sobre los usos orales.

Reconocimientos

El artículo se deriva del proyecto de innovación “Modelo de formación integral del profesional del Derecho” (PI-145), vigente durante el periodo 2017-2020 en la Universidad de Pinar del Río (Cuba). A su vez, resultados parciales de la investigación se obtuvieron gracias al financiamiento de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP), mediante una beca posdoctoral concedida en el año 2017, la cual estuvo tutelada por la doctora María Pilar Núñez Delgado, distinguida profesora de la Universidad de Granada (España), cuya asesoría resultó esencial para las indagaciones teóricas sobre la oralidad, las ciencias del lenguaje y su vinculación al Derecho.

Referencias bibliográficas

- Abascal, M. (2004). *La teoría de la oralidad*. Andalucía: España: Universidad de Málaga.
- Álvarez, C. M. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. 3a. ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Areta, M. (2007). Reflexiones sobre la presencia de lo oral en las declaraciones matrimoniales de finales del siglo XVI. *Oralia. Análisis del Discurso Oral*, 1, 317-332. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2549200>
- Baytelman, A. y Duce, M. (2004). *Litigación penal y juicio oral*. Santiago de Chile: Editorial del Fondo de Justicia y Sociedad.
- Binder, A. (1993). *Introducción al Derecho Procesal Penal*. Buenos Aires: Ad-Hoc.
- Cappelletti, M. (1972). *La oralidad y las pruebas en el proceso civil*. Trad. de S. Sentís Melendo. Buenos Aires: Jurídicas Europa-América.

- Casanueva, S. (2010). *Juicio oral, teoría y práctica*. México: Porrúa.
- Chiovenda, G. (1977). *Principios de Derecho Procesal*. 3a. ed. Trad. de Casais. Madrid: Editorial Reus.
- Couture, E. (1981). *Fundamentos del Derecho Procesal Civil*. Buenos Aires: De Palma.
- Ferrajoli, L. (1995). *Derecho y razón. Teoría del garantismo penal*. Madrid: Trotta.
- Gimeno, F. (1981). *Fundamentos del Derecho procesal (Jurisdicción. Acción y proceso)*. Madrid: Civitas.
- González, D. (1996). La oralidad como facilitadora de los fines, principios y garantías del proceso penal. *Revista Cubana de Derecho*, 11, 88-119.
- Gutiérrez, Y. y Rosas, A. I. (2008). La oralidad en la escuela: algunas reflexiones. *Hojas y Hablas*, 5, 46-56.
- Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Majmutov, M. I. (1983). *La enseñanza problemática*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mendoza, J. (2013). *El juicio oral en Cuba*. La Habana: Unión Nacional de Juristas de Cuba.
- Montero, J. (2006). La oralidad entre el mito y la realidad (o de la ideología autoritaria). *Revista del Colegio de Abogados y Notarios de Guatemala*, 52. Guatemala: Editorial Serviprensa.
- Mortara, B. (1988). *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra.
- Narváez, J. R. (2019). Metodología crítica para la investigación científica del derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 81-95. DOI: [10.5354/0719-5885.2019.55309](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.55309)
- Nieva, J. (2010). Los problemas de la oralidad. *Revista do Ministério Público do RS*, 67, 237-257.
- Núñez, M. P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Núñez, M. P. (2011). Espejos y ventanas: dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16(1), 136-150.
- Núñez, M. P. y L. D. Páez (2018). Competencia oral, lenguaje jurídico y teoría de la argumentación. *Revista Oralía. Análisis del Discurso Oral*, 21(2), 343-358. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/330344930_Competencia_oral_lenguaje_juridico_y_teoría_de_la_argumentacion
- Olson, D. y Torrance, N. (comps.) (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ossorio, M. (2000). *Diccionario de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales*. 27a. ed. Buenos Aires: Editorial Heliasta.
- Páez, L. D. (2014). *Modelo de formación de estudiantes de Derecho para la litigación. Una estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río*. [Tesis de maestría]. Universidad de Pinar del Río, Cuba. Recuperado de <https://rc.upr.edu.cu/jspui/handle/DICT/2375>
- Páez, L. D. y Díaz, T. (2016). La enseñanza del Derecho Procesal en Cuba: retos de la formación para la litigación. *Revista Pedagogía Universitaria*, 21(3), 23-35.
- Páez, L. D. y Carballo, A. (2020). Enseñar a litigar en Derecho: una experiencia práctica en la Universidad de Pinar del Río. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 17-28. DOI: [10.29197/cpu.v17i33.370](https://doi.org/10.29197/cpu.v17i33.370)
- Prieto, M. (2001). El Derecho como ciencia. *Cuba Siglo XXI. Política*. [En línea]. Recuperado de https://www.nodo50.org/cubasingloXXI/politica/prieto4_301001.htm
- Prieto-Castro, L. (1964). *Derecho Procesal Civil*. Madrid: Editorial Revista de Derecho Privado.
- Pujol, M. (1992). Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 119-126.
- Rivero, D. (2014). *Estudios sobre el Proceso Penal*. La Habana: Ediciones ONBC.
- Rodríguez, D. C. y Giraldo, M. C. (2019). Una propuesta para enseñar argumentación desde el modelo de Biggs. *Enunciación*, 24(2), 199-210. DOI: [10.14483/22486798.14444](https://doi.org/10.14483/22486798.14444)

Suñez, Y., D. González y W. Urra. (2012). La oralidad en la fase intermedia del proceso penal cubano. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales* [En línea]. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccs/20/tmd.html>

Valle, A. (2009). *Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica I*. La Habana: Editorial ICCP.

Velazco, M. (2015). La modernización del procedimiento agrario y su posible incidencia en Cuba. *Revista de la Abogacía, Boletín ONBC*, 53, 200-208. Recuperado de <https://www.onbc.cu/uploads/media/page/0001/01/7c9af993b00eada-2d632048522853e06079db7e6.pdf>

Villabella, C. M. (2012). *Investigación y comunicación científica en la Ciencia Jurídica*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Infancia y razón evaluadora: contrariedades y resistencias pedagógicas (entre filosofía y literatura)

Childhood and evaluative reason: oppositions and pedagogical resistances (between philosophy and literature)

Facundo Giuliano* 

Resumen

El presente artículo enseña algunas de las formas que toma la razón evaluadora en la educación contemporánea y, en particular, en cierta filosofía de la educación. La travesía combativa propuesta, que busca alimentar una crítica de la razón evaluadora, abreva en fuentes de la literatura para retratar alguna de las formas en cuestión, así como también para pensar en modos de resistencia a estas. De este modo, se pretende avistar horizontes de alteridad que interrumpan la sinonimia que la modernidad/colonialidad instaló entre educación y evaluación, al tiempo que se discute el culto que dicho tipo de racionalidad promueve en determinados planteos filosófico-educativos. En este contexto, podrá observarse cómo la cuestión de la infancia, enfrentada a la razón evaluadora, puede llegar a claudicar sus términos y quedar como una infancia en cuestión a partir de la prerrogativa del culto *evaluacionista*. Esto último no impedirá situar el antagonismo entre la infancia y las mañas de un culto que intenta seducir mediante *juegos rituales* adornados con palabras como *democracia*, *control público* y *mundo compartido*. Luego, mediante una búsqueda de lo intersticial, de una pedagogía que dé pelea y dé una corrección otra que se instale en la educación como un tiempo colectivo de infancia y solidaridad con un entramado artesanal/textual, siempre conducente a una parte otra siempre conjetural (más allá de normas y jerarquías). El desenlace está dedicado a la pregunta por el final de la infancia y de su verdugo como una imposible conclusión, ya que la lucha (pedagógico-literaria) continúa.

Palabras clave: infancia, filosofía de la educación, literatura latinoamericana, evaluación, pedagogía.

Abstract

The present article teaches some of the forms that the evaluative reason takes in contemporary education and, in particular, in a certain philosophy of education. The proposed combative journey, which seeks to feed a critique of the evaluative reason, abbreviates in sources of literature to portray some of the forms in question, as well as to think of ways of resistance to them. In this way, it is intended to see horizons of otherness that interrupt the synonymy that modernity/coloniality installed between education and evaluation, while discussing the cult that this type of rationality promotes in certain philosophical-educational approaches. In this context, it will be seen how the question of childhood, faced with evaluative reason, can come to surrender its terms and remain as a childhood in question from the prerogative of the *evaluationist* cult. The latter will not prevent us from locating the antagonism between childhood and the tricks of a cult that tries to seduce through ritual "games" adorned with words such as "democracy", "public" control and "shared world". Then, through a search for the interstitial, for a pedagogy that gives fight and another correction that is installed in education as a collective time of childhood and solidarity with an artisanal / textual framework always conducive to another part, always conjectural (more beyond norms and hierarchies). The outcome is dedicated to the question of the end of childhood and its executioner as an impossible conclusion, since the (pedagogical-literary) struggle continues.

Keywords: childhood, philosophy of education, Latin American literature, evaluation, pedagogy.

* Doctor por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: giulianofacundo@gmail.com

Antesala: pequeño retrato de quien evalúa y una honda (literaria) para darle batalla

Ojalá nadie se encuentre en ese espejo, aunque vea su reflejo en alguna ocasión. La novela *Evaluador*, de Noé Jitrik (2002), podría hacer de espéculo por cuanto permite observar ciertas cavidades del cuerpo tomado por la razón evaluadora¹, es decir, un cuerpo vencido, decadente, con malestar físico, mentalmente vacío, que lee sin interés, pero elabora juicios y toma decisiones sobre gentes que no conoce, se entrega a una tarea penosa con prensa de prestigiosa, una droga que le mantiene con vida al tiempo que vacía y extermina.

“¡Cuidado con esa palabra!”, alerta Jitrik (2002, p. 12). *Evaluación* es una palabra tobogán porque, dependiendo la fuerza que tome, no se sabe a dónde se puede terminar. En ella, *hacer justicia* incluye rebanar presupuestos, cortar cabezas, condenar a la disolución, muchas veces con un placer dispendioso. Dice constituir la “garantía de un determinado desarrollo cultural, social y aun político”, aunque se sepa que “ninguna evaluación es realmente confiable” (Jitrik, 2002, pp. 23-33). Evaluar, también detestable derecho para conceder o quitar, reconocer y condenar.

Su agente, quien evalúa, tiene un lugar predefinido en esa maquinaria que no deja de presentar fallas, aunque escruta la atmósfera o mide los ángulos de la luz, la realidad se le escapa por todas partes y por eso vive a base de tres cuartos de conjeturas y un cuarto de desencanto. Es la encarnación de la indiferencia ya que no mira su entorno y menos aun el ajeno (aunque sucedan desgracias o catástrofes), decide lo que valen los otros y ese es su *poder vicario* (¿sicario?) –decide sobre la vida y la existencia de los demás–, otorga

cifras (o números) y quita nombres propios. Su preparación es “para el olvido incluso de su propia desdicha, con más razón de la desdicha ajena, el problema ajeno, la suerte ajena, la muerte ajena” (Jitrik, 2002, p. 124).

En su *Radiografía de la pampa*, Martínez Estrada (2011) dice que la base de toda evaluación radica en el dominio, porque “se cotiza lo que está quieto, lo que se sustrae a la aventura” (p. 314). También cuenta cómo “la severidad de los examinadores suele estar condicionada según un pacto inexistente de transacciones tácitas” (Martínez Estrada, 2011, p. 384), lo que hace que aprobar sea una pequeña victoria contra el profesor verdugo, contra la enseñanza devenida evaluación y contra la universidad (o la escuela) transformada en casa de exámenes. Como si las formas del estudio ya se tornaran estrategias aventureras de lucha y necesitemos, cual hondero entusiasta, tomar fragmentos (de suelo, de texto, de vida) como piedras, “estirar el resorte, enfocar la horqueta y disparar, no dejar de disparar contra la infamia, contra el olvido, contra el general, contra el grupo atareado en la muerte, contra el sepulturero y su lugarteniente” (Mercado, 1994, p. 70), es decir, contra evaluadores, controladores y quienes piensan lo educativo en términos de eficacia, rentabilidad y utilidad. Una manera tal vez de no sumirse a la *decadencia disciplinaria* que encierra la reflexión e impide ver, entre otras cosas, a la filosofía de la educación como “un esfuerzo por pensar las implicaciones más grandes de la práctica educativa” que posibilite un “acto de suspensión teleológica”, esto es, “cuando una disciplina suspende su propio centro de atención debido a su compromiso con cuestiones más grandes que la disciplina misma” (Gordon, 2013, p. 60).

Por último, antes de entrar al ruedo, ataques y defensas se montan sobre una inocultable fragilidad: una que entiende que la amistad no está en la obsecuencia, sino en arrimar el corazón máximamente cerca cuando se opone resistencia.

¹ Se trata del tipo de racionalidad que impele a medir, comparar, normalizar y clasificar singularidades en función de su distancia o cercanía respecto de un ideal de sujeto y una representación pedagógica que oficia de norma e indica quiénes quedan dentro (de lo que se considera normal o aprobado) y quiénes quedan fuera (a partir de lo que se considera desaprobado o anormal), procedimientos que involucran dimensiones racistas y mercantiles, tal como se analiza en Giuliano (2019a).

La cuestión de la infancia y la infancia en cuestión: un giro de su potencia a su (d)evaluación

Una de las revueltas planteadas en el ámbito que se conoce como filosofía de la educación, ha sido impulsada por Walter Kohan (2007) en lo que respecta a la subversión de los términos moderno/coloniales que estructuran la relación entre infancia y educación. Desde su planteo, la infancia es un símbolo de la afirmación, un espacio de libertad,

[...] una metáfora de creación en el pensamiento, una imagen de ruptura, de discontinuidad, de quiebra de lo normal y de lo establecido [...]. En cuanto afirmación de la inquietud, la infancia lucha por un espacio que formas de pensamiento totalizadoras en la filosofía occidental le bloquean de manera obstinada a lo largo de su historia. (Kohan, 2007, pp. 130-133)

Así es que la infancia en su inquietud lucha, batalla, renace frente a un sistema que históricamente la asoció a la inmadurez, a la minoridad como representación de la incapacidad, de la falta de resolución o la insolvencia en el uso de las propias capacidades. De modo que la modernidad/colonialidad y su educación ilustrada la ubicaron como un estado o fase que habría que superar, abandonar, incluso silenciar, en aras de *emanciparse*, hacerse *mayor de edad* (Kant), dueño de sí, y vivir con razón al amparo de la *luz* de un conocimiento pretendidamente universal y neutral. Claro que no se puede pensar en tal *superación* sin su contracara de abandonos y silenciamientos, por decir solo un poco de la historia de la colonialidad que nos atraviesa también². Si bien

Kohan (2007) no atiende específicamente este último problema, su apuesta política lo toca en ciertos sentidos cuando propone a la infancia como una condición de ser afectados que nos acompaña toda la vida, una “singularidad silenciada que no puede ser asimilada por el sistema” y que es necesario recuperar, mantener, no dejar que se vuelva (o nos la vuelvan) a perder. No se trataría de una idealización, o una romantización, o la promoción de una infantilización, tampoco de la restauración de una naturaleza o un orden trascendente, sino de una cuestión política: “una apuesta por la igualdad de los diferentes, por la no jerarquía, por la no representatividad, a cualquier nivel en que se manifiesten” (Kohan, 2007, p. 279). Se trata de la primacía de la pregunta “¿y si las cosas fueran de otro modo...?”, del nacimiento incesante marcado por el ritmo de una supervivencia recurrente que no tiene métrica ni medida porque es precisamente lo inmedible, lo incapturable, lo impactado e impactante, lo infaltable, lo indiferente al número y, por ende, a los presupuestos.

Desde tal planteo se entiende la contundencia con la que pueden criticarse técnicas del poder disciplinar como el examen que reduce la enseñanza a una perpetua comparación, medición y sanción de sujetos que, al ser examinados, son por ello identificados, señalados, descritos, *casificados*, clasificados, juzgados, normalizados y/o excluidos por la razón evaluadora misma que se alimenta de estos procedimientos y da razón, propiedad, certeza e *ilusión de madurez* o *mayoría de edad* a quien los ejecuta y a quien los introyecta/legítima sin resistencia. Además de compartir la base de esta crítica, Kohan alerta sobre el papel del Estado que, en complicidad con el mercado, genera y gestiona políticas educativas evaluadoras cuyos dispositivos examinadores implicados jerarquizan, dividen, premian, castigan y fomentan la competición entre sujetos e instituciones que son tratados(as) por una *parafernalia mercadológica* (Kohan, 2007, p. 114). A esto podríamos sumarle el testimonio de un breve intercambio público mantenido en 2013 con Kohan a propósito de la

² Una genealogía de la colonialidad pensada en clave pedagógica y que muestra a la razón evaluadora como uno de sus principales productos puede encontrarse en Giuliano (2019b). No obstante, siguiendo ese trazo, puede advertirse como un rasgo importante de la colonialidad pedagógica que busca colaboradores y servidores disciplinados (devotos fieles) y/o disciplinantes (policías de la colonialidad) que divulguen su credo clasificador mediante el influjo de ese poder pedagógico que instruye en adorar lo prestigioso o *semisagrado* que el patrón hegemónico cultural establece como tal en nombre de algún universalismo *abstracto* o imperialista de turno.

evaluación y que él mismo, por aquel entonces, la reconocía como un problema filosófico porque:

- La experiencia de pensamiento no se evalúa.
- Todo lo que introduzca un valor condiciona el pensamiento.
- Si la filosofía no tiene contenido, ¿qué se podría evaluar?
- No es un lugar filosófico sino de premios, castigos y competencia.
- Habría que *correrla de lugar o diluirla*.
- La *disolución* que ha practicado en ocasiones ha estado ligada al principio de “todos aprobados, ¿qué nota quieren? Ahora dediquémonos a pensar”.
- ¿Sería lo que da sentido a una práctica?

Estas líneas no desentonan con la mirada de la escuela como *scholè*, como tiempo libre que separaría a “los que se educan en la filosofía de los que se educan en los tribunales” porque “hay algo de don y de abandono, inescrutable, infinito, inabarcable en esto de enseñar y aprender” (Kohan y Bárcena, 2017, pp. 30-43). Ahora bien, en un texto reciente escrito junto a Jorge Larrosa, publicado en el libro *Viajar para vivir: ensayar. La vida como escuela de viaje*, de Kohan, encontramos que la evaluación es planteada como uno de esos *ritos del juego académico*, que se repite hace siglos, cambia –a veces– sus formas o se recrea, viste ropajes diferentes o muestra *gracias distintas* que verifican un

Equilibrio difícil entre la máscara y la materia, tan complejo es saber lo que de verdad se juega en cada rito examinador. Las marcas culturales e institucionales son innegables, como también lo son los espacios y los tiempos, los repartos de los cuerpos y de las voces, la distribución de los roles y de las posiciones. Sin embargo, algo parece atravesar esas distancias, algo tal vez propio del gesto pedagógico más genuino, de lo que se juega en todo tiempo y lugar cada vez que se encuentran los caminos de un profesor y un estudiante para pensar en lo que

han hecho juntos, en el valor del encuentro, de los saberes compartidos, del espacio y el tiempo vividos en común. Y más aún cuando ese gesto se hace en presencia de otros “oyentes” (el así llamado “tribunal”) que también interrogan, critican, sugieren, juzgan y valoran, colocando sus palabras en relación con esos profesores y esos estudiantes, mirándolos de reojo, tratando de hacerse cargo de qué y cómo se ha hecho, de qué y cómo se ha pensado, de qué y cómo se hace público su trabajo. O, dicho de otro modo, tratando de experimentar, con relación al trabajo de otros, qué significa hacer, qué significa pensar, qué significa aprender y qué significa hacer público en educación. En un momento como el nuestro en que la universidad parece repetirse y vaciarse de sentido en sus rituales más propios, hay veces que algunos de esos ritos nos sorprenden y, de alguna manera, nos muestran que hay cosas que *todavía* valen la pena de ser vividas aunque parezcan un contrasentido en los tiempos que corren. (Kohan y Larrosa, 2015, pp. 101-102)

El giro es, como mínimo, llamativo y complicado de encontrarle una vuelta justificada o entendible. Mejor dejar tal asunto para la historia de las conversiones o de los cambios epocales... Pues aquella imagen de ruptura, de discontinuidad, de quiebra de lo normal y de lo establecido parece ahora guardada en un cajón debajo de la misma mesa donde ahora se re-legitima y se acuerda con el *rito* evaluador que, al ofrecer alguna *sorpresa* de vez en cuando, se lo muestra formando parte de las cosas que *valen la pena de ser vividas*. Lo de *valer la pena* adquiere una connotación particular en una época donde todo parece tener un precio y donde hasta la pena pareciera tener que ser redituable o valer en el mercado.

Lejos de parecer un contrasentido en los *tiempos que corren*, el ritual evaluador es incluso parte fundamental de esos tiempos (cronológicos) que corren a las gentes con requerimientos amenazantes, emplazamientos pasibles de aplazo (suspensión o desaprobación), pedidos de consentimiento, exposiciones límites, etc. Por mucho juego que se

pretenda, la desigualdad y la violencia (en cualquiera de sus formas) que la razón evaluadora produce, también se repite hace siglos, cambia sus ropajes o se recrea, muestra sus (pocas) gracias o sus muecas más sutiles y grotescas, verifica más el desequilibrio hacia la máscara (necesaria para la supervivencia a la lógica cruel de dicha racionalidad) que cualquier equilibrismo entre esta y la materia en cuestión, algo que [Frantz Fanon \(2009\)](#) supo mostrar de diferentes maneras en su obra *Piel negra, máscaras blancas*.

Por eso *lo que se juega en cada rito examinador* es la vida misma y de ahí que aparezcan tantos fantasmas, tantos miedos, tantos nervios e inseguridades que *superar, sortear, saltar* (operaciones que recuerdan mucho a lo que los modernos esperaban hacer con la infancia) ... Más que algo *digno de ser vivido* está mucho más cerca de ser, por todos los vericuetos desigualitarios y trampas normalizadoras que supone, algo indigno a lo que hay que sobrevivir. Como si en ocasiones se tratara de algún tipo de *rito de iniciación* –con todo lo traumático que suele involucrar–, no es menos importante detenerse en la insistencia de remarcar tal praxis como un rito o un ritual, es decir, como un conjunto de prácticas condensadas en un acto religioso o ceremonial y que regulan (siempre de forma invariable) un culto que aquí correspondería llamar *evaluacionista* ([Giuliano, 2020a](#))³. Así como hay de *iniciación*, también los hay de purificación, de sangre, de consagración, de expiación, pero lo cierto es que siempre responden a un culto, poseen una dimensión invariable y establecen/legitiman un conjunto de prácticas. Por tanto, ¿caso no será la lógica cruel, desigualitaria y violenta, lo invariable del rito examinador o de los rituales evaluadores?

En el culto *evaluacionista* (mercantil-competitivo, por decir poco) al que responden sus prácticas *iniciadoras*, no sería difícil imaginar las formas

que pueden tomar sus *derramamientos de sangre*, expiaciones, purificaciones y consagraciones sin las cuales no habría razón evaluadora. Tampoco hay ritual sin objetivos, ya sea venerar una deidad o rechazar una fuerza que se considera *maligna* o *perjudicial*, y sin religión o iglesia. Frente a tales intentos de hacer de la escuela (o la universidad) una iglesia, del pensamiento una religión, del (de la) docente un juez-evaluador, de la enseñanza una deuda a saldar, de la cifra una deidad que siempre tiene algo que rechazar, ¿para la infancia y su inquietud luchadora solo queda el silencio como único chance de que su singularidad no sea asimilada por el sistema?

Más mañas del culto evaluacionista...

El problema toma mayor gravedad cuando se cree en la razón evaluadora como el *gesto pedagógico más genuino* que atravesaría las distancias desigualitarias (repartos de cuerpos y voces, distribución de roles y posiciones)⁴ y posibilitaría pensar en lo que estudiantes y docentes han hecho, en el *valor* de su encuentro, de los saberes compartidos, del espacio y tiempo vividos en común. Como si la educación se tratara de una tasación de encuentros, saberes, espacios y tiempos, cuando no de una subasta al mejor postor. Este sería el triunfo de la lógica mercantil en la educación, que se olvida o deja atrás que la experiencia de pensamiento es in-evaluable, y que donde se introduce valor, el pensamiento está condicionado como a punta de pistola.

⁴ No se puede soslayar para tal propuesta lo que [Cerletti \(2012\)](#) indica cuando dice que la evaluación educativa “es un *procedimiento de normalización* que fusiona la transmisión de saberes con prescripciones políticas, culturales y pedagógicas. Constituye una forma de ubicar a cada uno dentro de un *orden normal de distribución de lugares* a partir de la *ponderación* de los conocimientos y las prácticas, y de *regular* sus posibles modificaciones” (pp. 55-57) (énfasis nuestro). Tal necesidad institucional de constatación y control, estratégica por cuanto conforma un estado de cosas y legítima o administra sus eventuales cambios, es compatible con el reparto o *división policial de lo sensible* a la que [Rancière \(2010\)](#) refiere como la existencia *armoniosa* (p. 46) entre una ocupación y un equipamiento, entre el hecho de estar en un tiempo y un espacio específico, de ejercer en ellos ocupaciones definidas y de estar dotado de las capacidades, de sentir, de decir, y de hacer adecuadas a esas actividades. Para lo cual la emancipación ha significado, de hecho, la ruptura de este acuerdo entre una *ocupación* y una *capacidad*.

³ Sobre el evaluacionismo como religión o culto capitalista en las instituciones educativas, se puede revisar [Giuliano \(2020a\)](#), donde se analizan sus requerimientos en materia de sacrificio y la referencia a sus rituales que actúan como factor de estabilidad/cohesión en comunidades educativas devotas de la razón evaluadora.

Si las marcas culturales e institucionales son *in-negables*, si la desigualdad es inexorable, si el reparto de los cuerpos y voces o la distribución de roles y posiciones es incuestionable para el culto *evaluacionista*, lo que se intenta *diluir* (o eludir y, así, se hace radicalmente antagónica) es precisamente la apuesta por la igualdad de los diferentes, por la no jerarquía, por la no representatividad, a cualquier nivel en que se manifieste. Lo que también desconoce es que las *marcas culturales e institucionales* también niegan y negar esas marcas abre un procedimiento analéctico que, en cuanto *negación de la negación*, permite la re-afirmación de la alteridad. De aquí que hacer de la escuela (o la universidad) un juzgado y de su comunidad educativa un conjunto de eventuales tribunales inquisidores supone mirar de reojo a la enseñanza (descuidando lo que de inescrutable, infinito o inabarcable hay en ella), judicializar los vínculos pedagógicos, pedir cuentas sobre lo que se ha hecho o pensado (y cómo), levantar o asumir cargos (y cargas). Otra forma de que la lógica mercantil e inquisitorial triunfe en la educación y reduzca su hacer público al significado de la acción evaluadora, del pensar juzgador y el aprender del culto evaluacionista con todo lo que ello implica.

Asimismo, cualquier *incapacidad, falta de resolución o insolvencia* puede ser motivo de condena en el marco del culto evaluacionista que por más que no se centre en los contenidos podrá hacerlo en las dichas *formas* (incluso de la filosofía que no tendría contenido). Pero ¿de dónde viene esta insistencia en exponer el cuerpo y la voz a situaciones particularmente ritualizadas de manera que los *implicados en la causa* tengan que dar voz al *propio* conocimiento, al *propio* pensamiento, a la *propia* experiencia y, de alguna manera, encarnarlos/corporizarlos pública y performáticamente para probar su no-indiferencia al *mundo compartido*?

Podemos ver que la voz, la viva voz, y el cuerpo, el cuerpo presente, son convocados en ciertas

situaciones particularmente codificadas y ritualizadas en las que se produce una cierta *performance* social cuyos rasgos materiales no son en absoluto menospreciables. Pensemos, por ejemplo, en los rituales religiosos en los que las formas litúrgicas y las plegarias (aunque estén escritas y memorizadas) deben ser sin embargo pronunciadas en voz alta. Recordemos también que los procedimientos jurídicos (a pesar de la enorme documentación escrita que los constituye) requieren también de un juicio oral en el que las partes deben estar presentes obligatoriamente (deben “personarse”), y en el que las declaraciones, los testimonios y los juramentos deben pronunciarse verbalmente. Y no deja de ser interesante que el carácter público y oral de los juicios, que, en nuestra tradición, tiene su origen en la Revolución francesa, esté destinado a garantizar su funcionamiento democrático y su control público, y a evitar el secretismo y las corruptelas. El juicio oral, con todas sus estrictas reglas, fue el instrumento por el cual el sistema jurídico salió de las manos de los especialistas, de su jerga incomprensible y de sus procedimientos secretos y muchas veces arbitrarios para convertirse en algo público y, de alguna manera, de todos. [...] Y los rituales académicos, a veces, exigen la viva voz y el cuerpo presente de modo que todos los implicados tienen, de alguna manera, que dar voz al propio conocimiento, al propio pensamiento, a la propia experiencia y, de alguna manera, encarnarlos pública y performáticamente. [...] Tal vez de eso se trata [...] de no dejar a nadie, ni a sí mismo, indiferente al mundo compartido. (Kohan y Larrosa, 2015, pp. 112-113)

Así parece que fue como la evaluación devino en culto que recicla la herencia cristiana y secular de Occidente al mismo tiempo en los ámbitos educativos, y pasó de ser vista como un *lugar de premios, castigos y competencias* a ser reivindicada –en conexión con la tradición (europea) de la Revolución francesa– como garantía de funcionamiento democrático y control *público* que evitaría

sincretismos y corruptelas o arbitrariedades propias de los especialistas. Pero, tal como el texto enseña, ¿no es precisamente del sincretismo de lo que se constituye la evaluación al conciliar o mezclar en su seno la tradición cristiana (tomando elementos de la confesión)⁵ y la tradición secular francesa (tomando elementos del llamado *juicio oral*)? ¿Será que al *purismo doctrinario* al que aspira su funcionamiento cuando quisiera evitar el sincretismo refiere a la condición eurocentrada u occidente-céntrica?

A su vez, si la razón evaluadora no funciona sin procesos de imposición e inducción a determinadas formas y contenidos que habría encarnar/corporizar, ¿no se constituye también con un insoslayable componente de arbitrariedad? En este sentido, cuando se espera que determinados conocimientos, pensamientos y experiencias (por más ajenas o impropias que fuesen) se manifiesten como *propias*, a partir de la propia voz y el propio cuerpo, ¿tal arbitrio o convención (institucionalizada) no implica de entrada cierta corruptela o soborno menor como modo principal de actuación (a)probatoria? Como si, una vez más, la mascarada fuese condición de posibilidad para la absolución en el juicio, la venia en el examen y la aprobación en la evaluación, es decir, (de)mostrar⁶ “a viva voz y de cuerpo presente” que tales conocimientos, pensamientos y experiencias fueron adecuadamente *introyectados* o, mejor dicho, *apropiados* y, por lo mismo, *bien repetidos*, lo cual sería garante de no haber sido indiferentes a la enseñanza o *mundo compartido*. De este modo quizá se entienda mejor a la infancia en *supervivencia recurrente* porque no haría más que enfrentarse a

la métrica, lo medible, lo capturable, lo pactado y pactante, lo que *le falta*, lo numérico y lo pre-supuesto. Es la evaluación de la infancia como su devaluación, el paso de un estar inquieto a un ser evaluado o, en caso de *éxito*, a un ser acreditado que verifica un supuesto político-pedagógico y moral:

[...] supone que la palabra *del otro* no debe ser simplemente expresada sino *probada*, y si no hay algún tipo de prueba instituida, esa palabra no tiene valor. Podríamos decir [...] que la esencia del concepto de evaluación contiene el germen de la desconfianza. La desconfianza sería algo así como la hipótesis sobre la que se construye la posibilidad de transmisión institucional del saber, ya que todo aprendizaje debe ser *constatado*. Esto significa que ningún evaluador puede admitir, sin más, la palabra del evaluado, sino que [...] el evaluado debe rendir cuentas de sus afirmaciones, debe probar lo que dice o hace. (Cerletti, 2012, p. 59)

Entonces no hay razón evaluadora sin desconfianza del otro y presuposición de algún aprendizaje esperado que habrá que demostrar, un aprendizaje que involucra lo que Cerletti (2012) denomina la relación *subjetiva* con el saber (que la evaluación objetiva) y está dada por la determinación docente sobre si alguien sabe o no, es decir, al tiempo que la función docente se reduciría a regular la relación de alguien con un saber, esta relación es interiorizada por estudiantes (no sin resistencias) a partir de dicha regulación con sus respectivos efectos subjetivantes. El hecho de tener una idea *objetivada* del aprendizaje le quita lo que este puede tener de inescrutable, de infinito o inabarcable y ubica la docencia en el lugar del testigo institucional y del peritaje inquisitorial.

Así es que se busca medir la transmisión en su *proceso* (de interiorización) que resultaría en un aprendizaje pretendidamente crono-lógico y verificable por un(a) docente que representaría la institución y el sistema educativo (pero siempre,

5 Un análisis detallado de esta arista del problema donde se enseña el lugar de la confesión en la razón evaluadora, evidenciando vínculos y continuidades que hacen de docentes y estudiantes sujetos confesantes, puede encontrarse en Giuliano (2020b).

6 Cerletti (2012) sugiere que cuando se *aprueba*, en realidad, se *prueba* algo más que disponer de algunos saberes o competencias, se prueba el merecimiento de un reconocimiento institucional que, en el mejor de los casos, permitiría ascender socialmente. Esta relación entre razón evaluadora y demostración identifica la función docente como *tarea de testimoniar* o *dar fe* de una obediencia (o cumplimiento) que autoriza la acreditación de requisitos, formalidades, *niveles de conocimiento* determinados.

afortunadamente, quedan márgenes de indeterminación o de rebelión). Lo que podría llamarse la *dimensión inclusiva* de la razón evaluadora muestra que “no solo juzga una tarea asignada, sino que ubica a quien posea o no los conocimientos requeridos, en un lugar del sistema educativo”, porque “cuando se evalúa, se discrimina, no solo respecto de un saber adquirido o no, sino respecto de cada uno de los que aprenden, en el contexto particular de ese aprendizaje y respecto del sistema en general” (Cerletti, 2012, p. 60). Ya hemos visto por qué este procedimiento otorga una *dimensión social* al resultado de una prueba individual y que el mismo no puede pensarse sin las significaciones que una sociedad competitiva y meritocrática le otorga.

Por tanto, el culto *evaluacionista* que tiene como deidad a la razón evaluadora involucra, ciertamente, procedimientos de imposturas, sincretismos, corruptelas, arbitrariedades, discriminaciones y una escena persistente: alguien que *domina* un saber utiliza técnicas para transmitirlo a gentes que no y, en última instancia, será *el dominador* quien dirá si hubo *aprendizaje* mediante un juicio, un examen o evaluación que pondrá a prueba los *procesos de interiorización* de la transmisión. Una pregunta inconcluyente quizá podría ser: ¿Quién se dispondrá a interrumpir la escena repetida sobre la que se montan los chanchullos más perversos de Occidente? O mejor colectivamente, ¿qué esperamos para desmontar los escenarios del juicio educativo?⁷.

Pistas para contrarrestar a un profesor verdugo: lo intersticial, una pedagogía de la pelea y una corrección otra

En estado de memoria, así se llama el libro en que la gran pensadora Tununa Mercado (1990) nos convida algunos argumentos importantes para combatir la razón evaluadora. Por ejemplo, cuando se plantea una situación de competencia, la necesidad imperiosa de huir o el impulso de borrarse

del campo (al mejor estilo “combatiente que huye sirve para otra lucha”) cuando de confrontar méritos se trata, los estados de desvalimiento y fragilidad que impiden un enfrentamiento igualitario o se convierten en un foco inextinguible de ansiedad que se dirime en las propias capacidades de poner a prueba toda la propia existencia, ¿acaso no son las infecciones de dicho tipo de racionalidad?

Alguien que ha trabajado gran parte de su vida junto a quienes se les ha atribuido el significativo *discapacidad* lo dice de una manera contundente: “nadie desea exponerse a la verificación de sus propias capacidades” (Skliar, 2011, p. 103). Por esto es que Tununa Mercado (1990) dice que siempre ha tenido una profunda piedad solidaria con quienes ceden a la imposición de *dar prueba* de conocimiento, de fuerza o de valor, para *pertener* a alguna esfera de la existencia. De aquí que el hecho de “ser sometida a examen, a juicio, a concurso, a cualquier tribunal”, que no es otra cosa que “estar en oposición con un semejante para que alguien establezca un juicio y una calificación”, siempre la ha considerado como una “condición humillante y cruel” de la cual se ha apartado con persistencia como quien se aleja de un mal (Mercado, 1990, p. 22)⁸. Aunque algunas veces aceptó exponerse a esas situaciones consideradas extremas, sobre todo para *ganarse la vida*, señala a la *compulsión examinatória* (Mercado, 1990, p. 24) y la imposibilidad de superarla como lo que la dejó fuera de carrera en la universidad, al no pasar los últimos exámenes con un profesor que se apellidaba Verdugo y que condensaba en su sintagma toda una historia de la docencia afincada en la ejecución de las penas y la crueldad que la lógica del juicio pedagógico y la compulsión examinatória potenciaron en la razón evaluadora.

Su testimonio vivo permite poner en jaque a la razón evaluadora que gusta de penar el error

⁷ En Giuliano (2020c) pueden explorarse diferentes formas que toma la razón evaluadora y sus presupuestos en los escenarios del juicio educativo a partir de las distintas tradiciones literarias, filosóficas y pedagógicas de las que se nutre y que contribuyen a su expansión actual.

⁸ Esta posición ético-política podría inscribirse o dialogar con aquellas herencias indisciplinadas y legados de rebelión que, mediante diferentes apuestas pedagógicas, compartieron esta problematización en movimientos históricos como la Reforma Universitaria de 1918 y el denominado Mayo Francés. Un abordaje detallado de estos antecedentes puede encontrarse en Giuliano (2020d).

y muestra que el señalamiento de incompreensión siempre es una inferencia falsa porque descuida las zonas de verdadera revelación a las que, por ráfagas, la inteligencia de un libro arroja a alguien, aunque después le devuelva a una parcela estrecha de entendimiento. Como si la materia intelectual se depositara y decantara como la arenilla más leve sin otra intención que la de dejarse alimentar por el calor que irradia, Tununa enseña que (aunque deficitaria) la *apropiación intelectual* se produce por bocados: cuando intenta morderse el conjunto, las partes se escamotean; cuando se detiene en las partes, el conjunto se vuelve borroso y se anda a los tanteos, soltando o recuperando lo captado, “atesorando apenas los fondos de la gran caldera” (Mercado, 1990, p. 140). Como cuando alguien intenta *apropiarse* de un conocimiento y una distracción o un llamado de sirenas, le sustrae de los modos formales en los que suele incorporarse el conocimiento y se transita por un terreno impracticable, y lo que “se debe” leer para saber

[...] se vuelve cada vez más brumoso, mientras que lo que está al costado, por encima o por debajo del texto, sin posiciones jerárquicas, comienza a cobrar nitidez y hacerse de un brillo, desplazando a las sombras los datos que hacen al conocimiento sin más, el que se adquiere y se transmite. (Mercado, 1990, p. 141)

Así, aparece “*lo intersticial*, esa segunda o tercera piel de lo escrito” que nos saca del meollo de saber y lo que se sabe, o lo que se propone conocer, “no es lo que podría ser exhibido como una adquisición, ni siquiera como una acumulación intelectual” (Mercado, 1990, p. 141, énfasis nuestro).

Se trata precisamente de una posición intelectual anticapitalista que no busca acumular ni ostentar, que da lugar a lo involuntario de la memoria, justamente lo que nos impediría el esnobismo de hacer gala de alguna cita y lo que permitiría que el texto también se escape al tiempo que el naufragio en un balbuceo nos reconduce hacia la infancia.

Así, aunque haya textos que permiten inmersión y acrobacias regocijantes, o del tipo roca de laderas inabordable y resbaladizas que hacen caer al vacío, lo intersticial nos convida una potencia de infancia que desplaza el dato informe pasible de acumulación y que se abre a esas otras pieles de lo escrito que no se ubican bajo ninguna posición jerárquica. En este sentido, como una figura de lo in-evaluable, lo intersticial se despliega en resistencia al profesor verdugo que le escamotea vida a la enseñanza y en su lugar calcula riesgos conforme a la *buena conciencia* que inmola a la infancia, porque ponerla frente al abismo es incitarla a arrojarse cuando “nada más que el abismo se le ofrece” (Jitrik, 1959, p. 99).

Por ello, quizá Noé Jitrik (1959) hace hincapié en la enseñanza como el ofrecimiento o la entrega a una experiencia que no deja ganancia o provecho necesariamente, ni logro ni, muchas veces, satisfacción, sino una pérdida de ventaja que verifica que no hay distancia tan fabulosa entre error y verdad, entre cordura y locura, o entre ministro y presidiario. Y esta podría ser su gran cercanía con la literatura, un multi-territorio “donde se triunfa fracasando, donde los escrúpulos son sospechosos” y “el movimiento más ambiguo, le otorga la posibilidad de perder lo que había creído encontrar o de descubrir lo que ya no podrá obtener” (Jitrik, 1959, p. 61). Limitarse entonces a ser el profesor verdugo que la razón evaluadora promueve en cada instancia docente, es también echar mano de lo que Jitrik (1959) llama la *pedagogía de Quiroga* y consiste en un cierto disponerse a la pelea que es el trabajo, “un ardoroso cuerpo a cuerpo con las cosas” (p. 98) que permite encontrar los límites a la propia miseria.

Algo similar sucede con la corrección cuando se la sustrae de la razón evaluadora y su poder disciplinario, quizá al modo de como solían entenderla artesanos indígenas y tejedoras comunitarias. Es el esfuerzo que Noé Jitrik (2000) realiza en *Los grados de la escritura* cuando propone separar la corrección de la disciplina, es decir, modificar la relación básica que establece una jerarquía clara entre actividad y pasividad, para entenderla como agonística en el sentido de una lucha que se

da en relación de exterioridad con todo sistema de cumplimiento de una norma (sea gramatical o social). De modo que *enmendar* no tiene por objeto un error, sino un interpretar que conduce un entramado (textual/artesanal) a una parte otra siempre conjeturable y que implica mucho más que normas, leyes o distribuciones jerárquicas de bien y mal. Implica la introducción de una diferencia en un gesto propiamente educativo que hace de la corrección un *guiar con* colaboración y solidaridad, en compañía, admitiendo un orden imprevisto y no pre-establecido.

Siguiendo el planteamiento de Jitrik (2000), corregir sería así una actividad colaborativa, solidaria y colectiva, que se proyecta de manera diferente sobre la historia misma, que ha estado ligada a muchas iniquidades. Lo que supone el convite de una orientación en la recuperación o búsqueda de lo extraviado, una gestualidad que se da siempre *junto a* (junto al otro, junto al texto, junto a lo que nos junta). Por ende, no puede hacerse *desde arriba*, lo que conllevaría a la superficialidad y trivialidad en lugar de concentrarse en el sentido que el entramado da a leer (desde donde solo podría proceder la corrección, según esta perspectiva) y que requiere una “renuncia al autoritarismo de aplicación de normas” (Jitrik, 2000, p. 82) para tornarse la tarea social y piadosa que una defensa del sentido en cuestión necesita.

El cese de la corrección, por tanto, apela a cierta sabiduría (en) común y no solo a “la atenuación de los síntomas”, algo que Jitrik encontró en Sarmiento cuando este le explicó a Alsina que si no incorporó sus indicaciones fue para que no “desapareciese su fisonomía primitiva” y la “lozana y voluntariosa audacia de la mal disciplinada concepción” (Jitrik, 2000, p. 88), lo cual fue fundamental para la obra en cuestión. Tal vez entonces, en esta idea de corrección, algo in-evaluable como cierta indisciplina y una audacia de infancia sean pistas que podrían seguirse en busca de un antídoto para las infecciones que provoca la razón evaluadora. Porque, como diría Martínez Estrada (2011), la vida “es más bien una novela que un alegato” (p. 206).

¿Un final para la infancia o para su verdugo? (A modo de imposible conclusión)

Lo interesante de la siempre inexacta expresión *primera infancia*, quizá sea la insinuación del sin-número –en apariencia ordenado– de todas las infancias que le continúan. Pero no hay cronología viable que ordene o mande lo que en lo más recóndito de los seres convive en forma sin-crónica, herética, estoica.

La travesía propuesta partió de un retrato que intentó hacer de espejo, o reflejo, enseñante del cuerpo tomado por la razón evaluadora con todos los efectos que tiene sobre huésped. Así nos encontramos con un sujeto pretendidamente soberano, adulto-céntrico, que hace *buen uso* de su razón, aunque esto implique rebanar cabezas y ejercer un poder sicario sobre otras vidas. Con artilugios y rituales, alimenta el culto evaluacionista que tanto goza con la conversión de cuestiones de infancias en infancias en cuestión.

La (cuestión de la) infancia, que puede decirse equívocamente en singular, es la punta de lanza de un ilimitado plural que involucra un espacio-tiempo de libertad y de invención, así como de discontinuidad y quiebre de lo normal o establecido como tal. Es la inquietud que se afirma sobre una lucha por expropiar un suelo y un tiempo que la modernidad/colonialidad le ha privado a lo largo de la historia y cada vez que la (d)evaluó, la redujo, la patologizó. Así, la infancia (y el no ha lugar de su interpelación) todavía sigue re-negando de sus etiquetamientos asociados a la inmadurez, la incapacidad, la insolvencia, la *falta de...*, lo cual no es otra cosa que una operación de silenciamiento sobre una singularidad inasimilable, inmedible, incapturable por el sistema.

Quizá sea tan negada y resistida por el jaque mate que puede producir a las jerarquías con una simple pregunta. Irredenta, indómita, insurrecta, intentan convencerla de que se pliegue al *juego académico*, la seducen anteponiendo la palabra *juego*, pero no aguantan la tentación de apellidarle su jerarquía y hasta prometen réditos por participar

de sus ritos repetidos hace siglos que solo varían en los ropajes o en la risa que los jercas mismos le causan. En todas esas estrategias o procedimientos, se traza una batalla por la re-existencia de la infancia, precisamente porque desnuda un antagonismo fundamental entre su incógnita y la razón que la evaluación (y su culto) quisieran imponerle contra toda su bella irreverencia, su poética insolencia y su peligrosa inquietud.

El silencio monacal no puede ser el único destino para resguardar la singularidad de cualquier infancia y censurar así toda potencia de manifestación. Por eso, quizá como en el juego del truco, se pueda plantear una contra-flor al resto como un florecimiento antagónico a lo que *falta*, que no abandona la diferencia, pero la involucra en una acción de contrarresto hacia esas mañas más o menos sutiles con las que el culto evaluacionista nos despoja de infancia. Recordemos algunas de esas mañas, sin repetir y sin (re)soplar –tanto–, acaso por machacar sobre machacado:

- La educación reducida a una tasación de encuentros, saberes, espacios y tiempos.
- La insolvencia, la falta de resolución y la dificultad para exponer el cuerpo y la voz a las situaciones ritualizadas como actitudes pasibles de condena.
- La creencia en procedimientos evaluadores como una manera de no dejar a nadie indiferente del *mundo compartido*.
- El paso (o la conversión) de la evaluación de ser un *lugar de premios, castigos y competencias*, casi por arte de magia (cristiana y/o secular), a reivindicarse como garantía de democracia y control *público*.
- La arbitrariedad, su corruptela constitutiva, toma la forma de una mascarada a la que se asiste mediante un soborno a pagar con una actuación aprobatoria.
- La evaluación de la infancia es su devaluación, el paso de un *estar* inquieto a un *ser* evaluado (medido, capturado, comparado, acreditado solo en tanto actúe en

aparente conformidad con un supuesto pedagógico-moral).

- La docencia se hace así dominadora y una figura del verdugo incapaz de soportar la potencia de lo intersticial, una pedagogía de la pelea y una corrección otra.

Apenas tres gestualidades mínimas de contrarresto que brotan como aparente maleza entre los mosaicos de la escuela y la universidad que, frente a la abundancia del duro cemento, todavía permiten recordar la ternura de ciertas pasturas.

Tal vez porque la potencia de *lo intersticial* radica no en lo que se *debe* saber, sino en lo que está al costado o debajo –sin posiciones jerárquicas– de una textualidad: otras pieles de lo escrito que no pueden ser exhibidas como adquisición ni acumulación, un anticapitalismo del saber que conoca al naufragio en un balbuceo que nos instala en la infancia.

Tal vez porque una *pedagogía de la pelea* es un cuerpo a cuerpo que se ofrece o se entrega a una experiencia sin rédito y con una pérdida de ventaja que enseña las cercanías entre error y verdad en un movimiento sin escrúpulos que limita la propia miseria o le encuentra sus límites.

Tal vez porque *una corrección otra* reivindica el suelo ancestral del error como verdad de la textura y ofrece una enmienda que interpreta un entramado artesanal conducente a una parte otra siempre conjetural –más allá de lo normal y de las distribuciones jerárquicas–. Quizá como en la experiencia educativa más inolvidable, se trata de una solidaridad que colectiviza un tiempo de acompañar en lo imprevisto y no pre-establecido, una audacia que vincula dos o más infancias en cierta indisciplina novelista del vivir.

Reconocimientos

Este artículo se deriva de la investigación “Crítica de la razón evaluadora: implicancias ético-políticas en educación”, financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

(Argentina), y también se articula con el proyecto de investigación FiloCyT “Educación, filosofía y psicoanálisis: la potencia de un anudamiento disciplinario frente al capitalismo contemporáneo”, dirigido por el autor, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA).

Referencias bibliográficas

- Cerletti, A. (2012). La evaluación en Filosofía. Aspectos didácticos y políticos. *Educar em Revista*, (46), 53-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000400005>
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Giuliano, F. (2019a). ¿Tienes razón evaluación? Notas para la profundización de una noción filosófica de la educación. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.20>
- Giuliano, F. (2019b). La razón evaluadora en las pedagogías críticas: reflexiones sobre la colonialidad pedagógica desde América Latina (1954-2019). *Revista Estado y Políticas Públicas*, 8(13), 145-166. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10469/15851>
- Giuliano, F. (2020a). La razón evaluadora entre temporalidades discontinuas y repartición de lo sensible. Del culto evaluacionista a una educación indisciplinada. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 41(122), 145-186. DOI: <https://doi.org/10.15332/25005375/4643>
- Giuliano, F. (2020b). Portarse mal, decir alguna verdad: la función de la confesión en la razón evaluadora. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 163-173. DOI: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i1.2282>
- Giuliano, F. (2020c). Razón evaluadora y escenarios del juicio educativo. *Pensamiento Actual*, 20(34), 74-90. DOI: <https://doi.org/10.15517/pa.v20i34.41836>
- Giuliano, F. (2020d). Herencias indisciplinadas, legados de rebelión: derivaciones ético-pedagógicas para una crítica de la razón evaluadora (a 100 años de la Reforma Universitaria del 18 y 50 años del Mayo Francés). *Investigación y Postgrado*, 35(1), 35-60. Recuperado de <http://revistas.upel.digital/index.php/revinpost/article/view/8499>
- Gordon, L. (2013). *Decadencia disciplinaria. Pensamiento vivo en tiempos difíciles*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Jitrik, N. (1959). *Horacio Quiroga. Una obra de experiencia y riesgo*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.
- Jitrik, N. (2000). *Los grados de la escritura*. Buenos Aires: Manantial.
- Jitrik, N. (2002). *Evaluador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kohan, W. (2007). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- Kohan, W. y Bárcena, F. (2017). Prólogo. Diez cartas para una conversación. En F. Giuliano, *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek* (pp. 19-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kohan, W. y Larrosa, J. (2015). A viva voz y de cuerpo presente. Notas sobre una exposición al final del trayecto. En W. Kohan, *Viajar para vivir: ensayar. La vida como escuela de viaje* (pp. 101-113). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Martínez Estrada, E. (2011 [1933]). *Radiografía de la pampa*. Buenos Aires: Eudeba.
- Mercado, T. (1990). *En estado de memoria*. Buenos Aires: Ada Korn.
- Mercado, T. (1994). *La letra de lo mínimo*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Concepciones docentes: reflexiones sobre las prácticas en la enseñanza de la escritura

Teaching conceptions: Reflections about practices in the teaching of writing

Jenny Pilar Galán Gómez*^{ib}, Jenny Carolina Corredor Barbosa**^{ib},
Viviana Marcela López Contreras***^{ib}, Yolanda Milena Soto Valderrama****^{ib}

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la aplicación de una serie de talleres realizados en dos instituciones educativas distritales, que tuvieron como propósito analizar las concepciones que tienen algunos docentes de básica y media, frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Así mismo, promover una reflexión en torno a sus prácticas pedagógicas en relación con la modalidad escrita de la lengua. La metodología empleada se orientó desde el enfoque cualitativo y el diseño que sirvió de base en la aplicación de los talleres fue la investigación-acción. Por su parte, los talleres se caracterizaron por la posibilidad de diálogo, en la que los docentes comparten sus experiencias y opiniones, negocian frente a las propuestas y participan en la evaluación de este. Los hallazgos evidencian que, a pesar del conocimiento de los docentes sobre diferentes estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la escritura, en sus prácticas predominan metodologías tradicionales desde un enfoque prescriptivo, que centra su atención en un solo aspecto de la enseñanza de la lengua, opuesto a lo que se propone desde los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, donde se concibe la escritura como un proceso dinámico y significativo que cumple una función social. En conclusión, se podría afirmar que es necesario propiciar espacios para la reflexión sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura a partir del análisis del quehacer docente en el aula.

Palabras clave: enseñanza de la escritura, aprendizaje, prácticas en enseñanza.

Abstract

This article presents the results of the application of several workshops carried out in two public education institutions, with the aim of analyzing the conceptions that elementary and basic education teachers have regarding teaching and learning processes of writing. The purpose was also to promote a reflection on the pedagogical practice in relation to the written modality of the language. The methodology used was oriented from the qualitative approach and the design of the workshops was characterized by the possibility of establishing a spontaneous dialogue with teachers, sharing experiences and opinions, negotiating and evaluating the proposals. The findings show that, despite the knowledge of teachers about different strategies to teaching and learning of writing, their practices focus on traditional methodologies from a prescriptive approach and only pay attention to one aspect of language

* Docente de Lengua Castellana, SED, Colegio Alexander Fleming. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: ypgalang@correo.udistrital.edu.co

** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Didácticas para Lectura y Escritura con énfasis en Literatura de la Universidad de San Buenaventura. Buenaventura. Docente SED, Colegio Tibabuyes Universal. Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: jccorredorb@correo.udistrital.edu.co

*** Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Procesos Lectoescriturales de la Corporación Educativa Minito de Dios. Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: vmlopezc@correo.udistrital.edu.co

**** Docente de básica primaria, SED, Colegio Provincia de Quebec. Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales y maestrante en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: ymsotov@correo.udistrital.edu.co

Cómo citar: Galán Gómez, J. P., Corredor Barbosa, J. C., López Contreras, V. M. y Soto Valderrama, Y. M. (2020). Concepciones docentes: reflexiones sobre las prácticas en la enseñanza de la escritura. *Enunciación*, 25(2), 232-246. <https://doi.org/10.14483/22486798.15422>

Artículo recibido: 18 de octubre de 2019; aprobado: 1 de julio de 2020

teaching, opposed to what is proposed in the political documents where writing is conceived as a dynamic and significant process that has a social function. In conclusion, it could be affirmed that it is necessary to promote reflection about teaching and learning of writing from the analysis of the teacher's task in the classroom.

Keywords: writing teaching, learning, teaching practice.

Introducción

La escritura como actividad discursiva es una habilidad compleja que involucra diferentes procesos para producir un texto; es decir, un escritor realiza una serie de operaciones cognitivas, lingüísticas y socioculturales que le permiten la construcción de un escrito que responda a una necesidad comunicativa real. En concordancia con esta idea en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (MEN, 1998):

[...] la escritura se define como un proceso social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (p. 49)

En este mismo sentido, y de acuerdo con Casany (1999), la escritura es tanto un proceso como una habilidad que exige una demanda de operaciones cognitivas y discursivas por parte del escritor, quien debe generar ideas, organizarlas, identificar la audiencia, revisar el texto y evaluarlo.

Sin embargo, hoy es común encontrar en la escuela y en las prácticas de aula que la escritura se concibe como la mera habilidad de codificación, en la cual prima el manejo del código alfabético, es decir, tiene un uso prescriptivo que carece de sentido. Por esta razón su enseñanza sigue siendo tradicional, pues se reduce al conocimiento de fonemas y grafemas sin una relación de significación que permita reconocer su función social. De esta manera se considera necesario y pertinente reflexionar sobre el quehacer docente y las concepciones que subyacen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, con el propósito de

determinar desde qué perspectivas teóricas se orienta dicho proceso y cuál es la incidencia que tiene en la formación de los estudiantes.

Generar un espacio de diálogo con docentes de diferentes instituciones posibilita la identificación de las problemáticas relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita en los primeros años de escolaridad, a partir de la reflexión y la autoevaluación se pueden generar soluciones o alternativas que contribuyan a fortalecer este proceso de una manera significativa, reconociendo además la importancia del rol docente en esta etapa de formación.

Así, surge el interés del grupo de investigación Oralitura, adscrito a la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, de realizar el diseño, aplicación y evaluación de talleres dirigidos a docentes de básica primaria, secundaria y media de dos instituciones públicas de Bogotá. El propósito estuvo orientado a analizar las concepciones que tienen frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, y con ello, promover una reflexión en torno a sus prácticas pedagógicas para reconocer tanto las fortalezas como los aspectos por mejorar, y así, de acuerdo con los contextos particulares, establecer estrategias que contribuyan al enriquecimiento de dichas prácticas a partir del intercambio de experiencias. Para la aplicación de estos talleres se contó con la participación de nueve docentes del Colegio Provincia de Quebec, ubicado en la localidad 5 Usme y nueve docentes del Colegio Alexander Fleming, de la localidad 18 Rafael Uribe Uribe.

Marco teórico

Este apartado lo constituye el abordaje y análisis teórico de diversas categorías que emergen de la

relación entre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, con las concepciones y prácticas docentes en el aula. Las categorías que aquí se desarrollan surgen de las necesidades encontradas en los contextos educativos, en los que se desenvuelven los integrantes del grupo de investigación, de la revisión de los documentos políticos y la preocupación sobre cómo aprenden a escribir los estudiantes. De igual manera, se tiene en cuenta la fundamentación teórica y los estudios etnográficos que evidencian una multiplicidad de limitaciones en la enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Concepciones y prácticas docentes para la enseñanza de la escritura

En primera medida, es necesario precisar qué entiende el grupo de investigación Oralitura por *concepción*. Para ello, se toma la definición dada por las docentes investigadoras de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en su artículo “Relación entre concepciones sobre el lenguaje y la lengua escrita”:

Las concepciones son una red semántica de conocimientos construida por el individuo, la cual está edificada sobre la práctica social y cultural que genera la sociedad. No son simplemente una producción mental sino que más bien corresponden a un proceso que resulta de la elaboración de sentido que se construye en las interacciones lingüísticas. (Morales y Bojacá, 2000, p. 109)

Si se parte de esta definición, entonces las concepciones docentes sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura están basadas en una multiplicidad de redes; son producto tanto de las experiencias personales como de los procesos individuales de adquisición del código, y están influenciadas por la formación como profesionales del lenguaje. Ahora bien, la escritura en cuanto proceso, que implica la materialización de un constructo social proveniente de la lengua oral, requiere además que su enseñanza esté orientada

desde planteamientos teóricos y metodológicos sólidos para su correcto desarrollo. En este sentido, cabe señalar que aquellas prácticas docentes desprovistas de alguna reflexión solamente perpetúan una concepción docente de la enseñanza de la escritura carente de sentido y transformación en la escuela.

Pese a que los docentes reconocen la importancia de la escritura en el desarrollo social del individuo, su enseñanza dista de las múltiples teorías, producto de las diversas reflexiones y análisis de los últimos años. Al respecto, la licenciada e investigadora [Delia Lerner](#), en su libro *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (2001), afirma que “enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito” (p. 25). Por tanto, no puede quedarse solamente en el aprendizaje del código escrito, sino que debe comprenderse como un proceso que se desarrolla en interacción con otros y con una intención particular.

La autora hace referencia a que en la realidad se presentan distintas dificultades en la enseñanza de la escritura, relacionadas con las concepciones del docente frente a la didáctica de la lengua escrita. Una de estas dificultades corresponde a los objetivos planteados para escribir en la escuela, porque generalmente no responden a propósitos comunicativos reales. Dicho de otra manera, el docente considera poco relevante el contexto en este proceso e implementa una serie de actividades generalmente desligadas de los intereses y necesidades de los estudiantes.

Por otro lado, se encuentra que la enseñanza de la escritura se aborda de manera fragmentada; es decir, se enseña la lengua escrita a partir de las partes que la componen. En consecuencia, se lleva al estudiante a especializarse en las unidades mínimas de la lengua como la escritura de palabras y frases carentes de significación y relevancia. Esto ocurre porque el docente supone, como lo afirma [Kenneth Goodman](#) (1990), que:

Al dividir el lenguaje natural en fragmentos de tamaño de bocadillo, pequeños pero abstractos. Como parecía lógico pensar que los niños aprendían mejor cosas sencillas, desarmamos el lenguaje y lo convertimos en palabras, sílabas y sonidos aislados. Desafortunadamente, también desechamos su propósito natural –la comunicación del significado– y convertimos el lenguaje en una serie de abstracciones, sin relación con las necesidades y experiencias de los niños a quienes pretendíamos ayudar. (p. 78)

Es decir, considerar la enseñanza de la escritura como desarrollo de la habilidad de codificación limita la posibilidad de los aprendices de reconocer en ella el valor social que cumple. La concepción del docente influye en la adquisición y desarrollo de la escritura tanto en edades tempranas como en los últimos grados de formación en la escuela.

Otra dificultad que se reconoce en las prácticas educativas es la poca importancia que se le da al proceso de composición o elaboración como al propósito comunicativo de la escritura; en cambio, se le otorga trascendencia a la evaluación a través de la calificación de un producto, en el cual se tienen en cuenta aspectos prescriptivos: “la ortografía de las palabras ocupa en la enseñanza un lugar más importante que otros problemas más complejos involucrados en el proceso de escritura” (Lerner, 2001, p. 31). Así, el estudiante descuida en algunos casos la totalidad del contenido mismo para preocuparse por la forma desprovista de todo sentido y relevancia.

En este caso, el docente presume que debe enseñar la escritura de la misma manera en la que aprendió, de allí que Goodman (1990) asevere que el propósito de la enseñanza es “enseñar el lenguaje por sí mismo y se obliga a los niños a analizarlo como lo haría un lingüista, el alumno deja de prestar atención a lo que intenta decir o entender a través del lenguaje” (p. 80). En consecuencia, el docente termina cumpliendo el papel más abarcador en el aula, se concibe como el único ser poseedor de conocimiento y se relega al estudiante, quien pasa a ser un agente pasivo de su proceso

de aprendizaje. Esto se relaciona con la última dificultad, referida a la evaluación, donde tanto el rol del docente como del estudiante se mantiene desde una mirada tradicional, pues su objetivo es la verificación del aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, Lerner (2001) parte del ejemplo del derecho a evaluar:

[...] dado que este derecho es en general privativo del docente, los alumnos tienen muy pocas oportunidades de autocontrolar lo que comprende al leer y de autocorregir sus escritos. Aprender a hacerlo y conquistar autonomía como lectores y escritores resulta entonces muy difícil. (p. 31)

Por consiguiente, se evidencia que la concepción del docente frente a la enseñanza de la escritura influye en su accionar en el aula. En consecuencia, es importante analizar dichas concepciones con el fin de caracterizarlas, generar reflexiones y así propiciar el mejoramiento y la transformación de las prácticas pedagógicas.

La enseñanza de la escritura desde una perspectiva sociocultural

En el presente artículo se asume la escritura desde la perspectiva sociocultural, por tanto, se define como un proceso que se da a partir de las interacciones del individuo con su medio y en los intercambios que tiene desde su nacimiento, lo cual le permite relacionarse con otros, es decir, requiere de un aprendizaje contextualizado. En este mismo sentido, se entiende como una función psicológica superior avanzada que responde a una necesidad de comunicación con una intención particular que implica reconocer al interlocutor. “Los procesos psicológicos superiores surgen históricamente en las relaciones entre seres humanos. El niño adquiere las formas culturales ya elaboradas en sus relaciones con el adulto y después, también en la relación con sus pares” (Braslavsky, 1997, p. 22).

Desde esta perspectiva, la escritura es aprendida en constante relación con otros, por esta

razón el papel del docente es fundamental, pues es quien debe fomentar interacciones entre los estudiantes: “El hecho de que las situaciones de colaboración favorezcan el aprendizaje lectoescritor ha de propiciar, por parte del maestro, la propuesta de actividades auténticamente colaborativas, cuyo resultado no sea la suma de actuaciones conjuntas independientes” (Díez, 2004, p. 34), por lo que resulta indispensable que su enseñanza se presente de una manera contextualizada y que responda a una necesidad real de comunicación que evidencie su función en la sociedad.

En el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita se concibe al niño como el actor principal, sus intereses y motivaciones le permiten seguir descubriendo y buscando respuestas mientras aprende. En este caso a comprender la lengua escrita, al escribir lo hacemos en comunidad, pues el escribir refleja un diálogo que ha surgido de un contexto determinado (Fons, 2012, s.p.); es decir, es él quien descubre y aprende lo que requiere para hacer las actividades; es importante mencionar que el docente, más allá de resolver dudas, se encarga de incentivarlo a resolverlas por sí mismo. Allí aparece la idea de docente/mediador, entendida como el encargado de establecer relaciones entre los estudiantes y el conocimiento, así se permite que ellos aprendan a partir de la interacción que tienen con el saber y con sus pares. De acuerdo con esto, Braslavsky (2003) señala que “se debe enseñar de un modo en que la escritura sea necesaria para el niño, es decir, sentida por él como una tarea virtual imprescindible que debe ser provocada como una necesidad natural” (p. 56). Por tanto, enseñar de forma contextualizada es imprescindible, debido a que se facilita la comprensión de la función de la lengua como actividad discursiva y no solo como un sistema de representación.

Asimismo, no debe desligarse la importancia del aprendizaje de la escritura y su papel en la consolidación como sociedad. Por consiguiente, el docente además de su compromiso pedagógico

y disciplinar debe reconocer la trascendencia de la enseñanza de la escritura desde su función social. Frente a la evaluación de la escritura, es formativa porque entre las características están el intercambio de información, la participación de los estudiantes, la negociación y cogestión, las relaciones de comunicación, el diálogo y respeto (Pérez et al., 2009). Al ser concebida la enseñanza situada, la evaluación de igual forma debe responder a una situación real, por lo que se habla de la evaluación auténtica, definida como aquella que se da en un contexto real: “[...] va un paso más allá en el sentido de que destaca la importancia de la aplicación, de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real” (Díaz, 2005, s.p.). Con ella se busca la aplicación de las habilidades en la resolución de situaciones reales que le permitan al estudiante reconocer tanto sus fortalezas como los aspectos por mejorar.

Metodología

Enfoque cualitativo

Para este trabajo se contó con la participación de 18 docentes de dos colegios distritales de Bogotá, con los cuales se implementaron dos talleres titulados “Taller de concepciones docentes sobre la enseñanza de la lengua materna”. A partir de ello, se recogió la información que constituyó un corpus que fue analizado a través de la sistematización, y que está basado en la investigación cualitativa; esta “se orienta a analizar casos concretos en su participación temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 1998, p. 27). De esta manera, no se trata de generalizar las concepciones de los docentes frente a la enseñanza y aprendizaje de la escritura, sino, por el contrario, de analizar desde un contexto particular dichas concepciones para generar un espacio de reflexión que conduzca paulatinamente a una transformación sobre el quehacer docente.

Diseño: investigación-acción

El diseño seleccionado fue la investigación-acción, ya que no solo se pretende comprender la realidad estudiada, sino también intervenir en ella para lograr transformaciones. En este caso, con la aplicación del primer taller se buscó la exploración, el reconocimiento y el análisis de las concepciones docentes, con el fin de identificar su incidencia en el proceso de enseñanza de la escritura.

Luego de este primer acercamiento, se implementó el segundo taller, en el cual los docentes participantes conceptualizaron y caracterizaron las diversas teorías de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Lo anterior permitió abrir un espacio para la reflexión, cuyo propósito fue establecer una relación/comparación de estas teorías de enseñanza con sus propias prácticas. Por consiguiente, en el segundo y último taller, las investigadoras implementaron una clase/modelo diseñada desde los postulados del enfoque sociocultural, mediante el cual se pretendió evidenciar las ventajas de este enfoque en la enseñanza de la escritura, con el fin de que los docentes participantes analizaran y deconstruyeran sus propias prácticas.

De esta manera, a partir de lo señalado por [Elliot \(2000\)](#), la investigación-acción en la escuela se caracteriza entre otros aspectos, por analizar las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores, que pueden ser inaceptables o problemáticas, susceptibles de cambio o que requieren una respuesta práctica. El propósito de este diseño de investigación es profundizar la comprensión del docente sobre el problema planteado, lo que permite formular acciones adecuadas que faciliten llegar a la solución de este. En el mismo sentido, para [Contreras \(1994\)](#), “la investigación-acción es una forma de entender el oficio docente que integra la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa” (p. 12).

De acuerdo con esto, se consideró pertinente asumir la investigación-acción como enfoque

metodológico para el diseño e implementación de los talleres. Cabe recordar que el ciclo de la investigación-acción, modelo propuesto por [Kemmis \(1989\)](#), se centra en cuatro fases cíclicas: planificación de la acción, acción, observación de la acción y reflexión. Así, el objetivo central de esta investigación consistió en el diseño e implementación de tres talleres, lo cual permitió analizar mediante la observación las concepciones docentes que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, propiciando un espacio de reflexión sobre el quehacer docente a través del intercambio de experiencias y su análisis, lo que de manera implícita conlleva a repensar y transformar las prácticas educativas.

A continuación, se presenta una descripción detallada del desarrollo de cada una de las fases del proceso de investigación-acción llevado a cabo por el grupo de investigación Oralitura.

Fase de planificación de la acción

En un principio surge el interés de las investigadoras por promover la reflexión entre los docentes frente a sus prácticas en el aula con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, específicamente, la enseñanza de la escritura. Así, el grupo de investigación Oralitura plantea el desarrollo del taller como propuesta didáctica que permite el intercambio de experiencias entre docentes y, a su vez, la indagación de nuevos modelos pedagógicos que enriquezcan sus prácticas pedagógicas. En palabras de [Rodríguez \(2012\)](#), el taller propicia

[...] el diálogo entre los participantes, exposición libre de los puntos de vista para la negociación de las acciones a seguir, la definición de los propósitos comunes, las funciones de los miembros, las metas por alcanzar y los medios requeridos para lograrlo. (p. 16)

De esta manera se hace énfasis en la importancia de la interacción y el diálogo constantes entre el docente y los demás participantes. Por ello fue

necesario abordar el taller desde la dimensión lingüístico-discursiva, que parte del desarrollo de la oralidad. Tal proceso se basa en la producción de enunciados que se enfoquen en argumentar, dar soluciones a los distintos problemas y defender sus puntos de vista, como también en la construcción colectiva de saberes que favorezcan el aprendizaje de todos los participantes. También es importante que se generen diálogos que les permitan trabajar en equipo.

La permanente comunicación que se establece entre el docente y los participantes es una gran oportunidad de aprendizaje, pues permite el intercambio de saberes y la construcción colectiva de conocimiento. Teniendo en cuenta la premisa de que el ser humano es un ser social y construye conocimiento a partir del constante diálogo con el otro, el taller coincide con los postulados de Vygotsky sobre el aprendizaje colaborativo:

En el enfoque neo-vigotskiano del aprendizaje colaborativo, el valor de la experiencia sociocomunicativa no radica solo en el acceso a una pluralidad de perspectivas, sino en los beneficios que implica la coordinación social en sí misma: el andamiaje y la ayuda mutua, la estimulación recíproca, la ampliación del campo de acción o de representación, la complementación de roles y el control intersujetos de los aportes y de la actividad. (Roselli, 2016, p. 227)

El docente cumple un rol activo en el desarrollo del taller, es quien guía y orienta cada una de las actividades a través de las preguntas y el diálogo constante con los asistentes. Por su parte, los asistentes participan y de ellos mismos surgen los insumos para el desarrollo y el cumplimiento del propósito del taller. Desde la perspectiva sociocultural, se sustenta el desarrollo de los talleres a partir de la interacción y de la participación de los aprendices, que en este caso son los docentes. En este sentido, se define los objetivos general y específicos de la investigación, los cuales se enmarcan en la fase de acción, observación de la acción y reflexión.

Fase de acción y observación de la acción

Talleres de concepciones docentes sobre la enseñanza de la lengua materna

Cada taller se desarrolló en tres grandes momentos, dispuestos en forma de espiral a saber: *sensibilización, fundamentación y socialización-evaluación*. Con el fin de que tanto los docentes participantes como quienes los aplicaron no perdieran de vista los objetivos que se trazaron en un principio. Los talleres contaron con la autoevaluación, en la que se logró el reconocimiento de las habilidades adquiridas a través de múltiples reflexiones que permitieron la construcción y/o replanteamiento de algunas concepciones.

Taller 1

Los objetivos de este taller se enfocaron en identificar y describir las prácticas pedagógicas de los docentes. A partir de ello, se dio paso a un breve recorrido histórico sobre las teorías que se han desarrollado en relación con la enseñanza y aprendizaje de la escritura. A continuación se presenta una breve descripción de cada uno de los momentos.

El primer momento se denominó *fase de sensibilización*. En esta se buscó generar motivación e interés por parte de los docentes. Con ello se logró activar sus conocimientos previos, las experiencias personales y profesionales frente a la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Cabe mencionar que la información que proporcionaron los profesores en esta parte se tomó como insumo para establecer relaciones con las actividades posteriores.

Este momento en el primer taller se denominó "Explorando nuestros conocimientos previos". Su intención fue llevar a los docentes a evocar y compartir un recuerdo sobre cómo aprendieron ellos a escribir. Cada docente relató, desde su experiencia personal, cómo le fue enseñada la escritura en su etapa preescolar y, con ello, los aspectos que los marcaron significativamente. Luego se indagó para saber si estas formas de enseñanza aún continuaban siendo vigentes en las prácticas docentes actuales. Además se les preguntó qué incidencia

tenían estas experiencias en el proceso de formación de los estudiantes. Luego, se cerró con una reflexión en torno a las ventajas y desventajas de dichas estrategias.

En el segundo momento, “Compartiendo experiencias”, a cada docente se le entregó una hoja que contenía un registro de clase de una sesión de lengua castellana con estudiantes del grado séptimo de una institución educativa. Se les indicó a los docentes que además de leer y analizar dicho registro, lo relacionaran en una tabla que les permitiera identificar cuál había sido el rol del docente, el de los estudiantes y el objeto de enseñanza. Por último, los participantes socializaron las impresiones que les dejó este registro, con respecto a las prácticas docentes y su incidencia en el aprendizaje de la escritura por parte de los estudiantes. Esta actividad se implementó con el fin de identificar cuáles eran las concepciones de los docentes frente a los diversos roles que cumplen los maestros y los estudiantes en aula y sus apreciaciones sobre el objeto de enseñanza.

El segundo momento se constituyó en un tránsito entre las concepciones del docente y los conceptos basados en diversas teorías, la *fundamentación*. Se inició con una caracterización de las teorías de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita y los modelos pedagógicos relacionados con estas. En el tablero se realizó un cuadro comparativo en el que se ubicó el nombre de las teorías, las características sobresalientes de cada modelo pedagógico, en las que se destacaron los roles tanto del docente como del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para la elaboración de este cuadro se contó con la participación de los docentes quienes, desde su saber, aportan a la construcción de conocimiento. Durante este momento las investigadoras hicieron las aclaraciones y precisiones pertinentes sustentadas en la caracterización de los modelos epistemológicos, pedagógicos y lingüísticos en la enseñanza de la lengua materna, que realiza [Jaimes \(2008\)](#) en su libro *Aprender en el aula de preescolar*. Lo anterior permitió sentar las bases sobre las teorías

y concepciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua que fundamentan las prácticas pedagógicas del lenguaje.

Para el momento de cierre, *socialización y evaluación*, se les pidió a los docentes que, teniendo en cuenta cada una de las actividades realizadas en los tres momentos del taller y principalmente de acuerdo con los conocimientos construidos en la fundamentación, respondan y socialicen sus respuestas frente a las siguientes preguntas: ¿Qué es la escritura?, ¿para qué se enseña a escribir?, y ¿cómo se debería enseñar a escribir en el aula? Este momento tuvo como propósito identificar, por un lado, cuáles eran las dificultades que se presentaron durante el desarrollo del taller, así como conocer las dudas y las preguntas frente a los conceptos trabajados en relación con la enseñanza de la escritura, y por otro lado, reconocer cuáles son los aprendizajes que les dejó el taller.

Taller 2

Al igual que en el taller 1, el primer momento lleva a los docentes a recordar una práctica pedagógica propia, considerada exitosa. Aquí, se realizó la socialización de una experiencia significativa de enseñanza de la lengua escrita por parte de los docentes. Se les pidió que tuvieran en cuenta para su descripción de esta clase, el objetivo que se buscaba, la población a la cual estuvo dirigida y por qué se consideró exitosa dicha práctica.

Esta fase se denominó “Compartiendo experiencias”, y buscó fomentar la reflexión de los docentes frente a sus prácticas pedagógicas en la enseñanza de la escritura. En un intercambio de experiencias, cada uno describió una clase y explicó por qué consideraba que había sido exitosa, se presentó en un cuadro el rol del docente, el rol del estudiante y el objeto de enseñanza de cada uno. Al hacer la socialización con los demás docentes se lograron concretar cuáles habían sido las fortalezas y debilidades de cada práctica, de manera que esta pudiera ser enriquecida.

“La práctica hace al maestro” fue el siguiente momento del taller 2. En este se implementó una

clase modelo con los docentes desde la perspectiva sociocultural, con el fin de que ellos reconocieran los aportes del modelo interaccionista en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Para dar inicio a esta clase, se les pidió a los docentes que respondieran qué conocimientos tenían sobre el texto instructivo, asimismo todo aquello que quisieran aprender sobre este tipo de texto. Luego, se compartió con los docentes, por un lado, el objetivo que se pretendía alcanzar con la implementación de esta clase y, por otro lado, su propósito interno.

De esta manera, para el desarrollo de la clase se propuso elaborar una figura hecha en origami mediante la identificación de la función comunicativa del texto instructivo. Primero, se les pidió a los docentes que se organizaran por grupos y escogieran una figura de origami que conocieran previamente, con el fin de escribir un texto instructivo sobre el proceso que se debe seguir para su elaboración. Posteriormente, los textos construidos por cada grupo de docentes fueron intercambiados entre sí, para que, mediante la lectura de estas instrucciones, ellos elaboraran la figura siguiendo los pasos propuestos. Por último, se realizó una socialización en la cual se dio a conocer de forma dialogada cómo se sintieron durante el desarrollo actividad, si lograron cumplir con la elaboración de la figura y cuáles fueron las dificultades presentadas con el texto de sus compañeros y la funcionalidad de este.

En el cuarto momento, “Socializar y reflexionar”, se buscó reconocer y analizar cuáles fueron las dificultades frente a la elaboración del texto y su posterior comprensión. Por esta razón, se les pidió a los docentes que se organizaran en mesa redonda para socializar y dialogar alrededor de diferentes cuestionamientos. Primero, se les preguntó si fueron claras las instrucciones descritas en el texto que elaboraron durante la actividad y si estas contribuyeron a la correcta construcción de la figura. Luego se indagó sobre las dificultades que se presentaron en el ejercicio y, finalmente, se preguntó acerca de dónde se podían encontrar

este tipo de textos, qué características tienen los textos instructivos, para qué sirve la elaboración de estos y, por último, qué aprendieron sobre el texto instructivo.

Para el siguiente momento, “Construcción colectiva de conocimientos”, se identificaron cada una de las etapas y las fortalezas de la clase modelo implementada. Las docentes investigadoras, junto al grupo de docentes reconstruyeron una a una las etapas de la clase modelo, con el fin de identificar las fortalezas de esta y develar cómo se configura una clase asentada en el modelo interaccionista. Para este propósito, se formularon las siguientes preguntas orientadoras: 1. ¿Qué les llamó la atención de la clase modelo? 2. ¿Qué fortalezas identificó en la clase modelo? 3. ¿Qué debilidades encontró en la clase modelo? 4. ¿Qué aspectos considera que se pueden mejorar?

La *socialización-evaluación* constituyó el último momento de ambos talleres, se logró la articulación de los conocimientos y habilidades adquiridas previamente para el análisis y reconstrucción de la clase modelo. En este momento se pretendía llegar a algunas conclusiones acerca de las concepciones que tiene el docente sobre la enseñanza de la escritura y la necesidad de buscar nuevas alternativas para el mejoramiento de este proceso en la escuela. El ejercicio reflexivo y la participación de los docentes cumplió un papel esencial en el desarrollo de esta última fase. Asimismo se realizó una entrevista, como técnica para recopilar información, para evaluar el cumplimiento de los objetivos de cada taller y las repercusiones en la forma de concebir la enseñanza por parte de los docentes. La evaluación se retroalimentó entonces con las percepciones de los docentes frente al alcance y desarrollo de la clase modelo, que favoreció que los docentes asumieran una actitud crítica, reflexiva y propositiva.

Fase de reflexión

Para llevar a cabo el análisis del corpus recolectado, por medio de la observación participante, el diario y la entrevista, se seleccionaron tres

categorías que surgen de la aplicación de los talleres propuestos a 18 docentes de dos instituciones públicas de Bogotá. En la [tabla 1](#), se presentan las categorías y subcategorías evidenciadas.

Análisis y resultados

Concepciones y prácticas docentes para la enseñanza de la escritura

Esta primera categoría surge de la triangulación de las observaciones, el registro de las intervenciones y las respuestas de los docentes, pues permitieron evidenciar las concepciones que ellos tienen sobre la enseñanza de la escritura.

Cuando se analizaron las respuestas dadas por los docentes a las preguntas formuladas durante el primer taller, se pudo evidenciar que la mayoría de los participantes concibieron la escritura como el aprendizaje del código alfabético, que se ve limitada al uso del alfabeto y a su asociación fonética. Así, por ejemplo, al preguntar acerca de la experiencia mediante la cual se tuvo acceso a la escritura, los docentes respondieron: “Aprendí primero conociendo las vocales, y luego la conformación con las letras, luego formando oraciones que tuvieran sentido para uno” (D1. Tomado de corpus talleres).

Algunos docentes manifestaron que perciben la escritura como un proceso de transcripción (limitado a las grafías y su formación):

Me enseñaron escritura de manera silábica, con *Nacho lee*. Trazando puntos para formar la palabra. Rellenar palabras con diversos materiales. (D2. Tomado de corpus talleres)

Aprendí a escribir con métodos silábicos, a través del uso de cartillas como *Nacho lee* o *Coquito*, con el uso de cuaderno ferrocarril haciendo planas, decorando letras y repitiendo. (D3. Tomado de corpus talleres)

Varios recuerdan estas estrategias como algo agradable en su proceso de aprendizaje, por tanto consideran que este fue un método efectivo de enseñanza; sin embargo, otros docentes reconocen que esta forma de enseñar reduce la escritura a un uso prescriptivo, y descontextualizado.

Un mínimo porcentaje de docentes definió la escritura como una forma de representación del lenguaje: “Emplear la escritura como medio de comunicación de ideas de manera coherente” (D3. Tomado de corpus talleres). Esta variada forma de concebir la escritura representa las grandes diferencias que se dan frente a su enseñanza; así lo afirma [Ferreiro \(2002\)](#):

Tabla 1. Cuadro de categorías

Categoría general	Subcategoría
Concepción sobre la enseñanza de la escritura	Escritura como código alfabético
	Escritura como copia o transcripción
	Escritura como representación del lenguaje
Prácticas docentes	Un modelo tradicional
	Un modelo condicionamiento operante
	Un modelo constructivista
	Un modelo sociocultural
Enfoque sociocultural	Papel del docente
	Papel del estudiante
	Objeto de enseñanza
	Evaluación

Fuente: elaboración propia.

La escritura puede ser conceptualizada de dos maneras muy diferentes y, según sea el modo en que se la considere, las consecuencias pedagógicas difieren drásticamente. La escritura puede ser considerada como una *representación* del lenguaje o como un *código* de transcripción de las unidades sonoras. (p. 13)

Es decir, al definir la escritura como habilidad de transcripción, su enseñanza se limita a las unidades sonoras (alfabeto) y a desarrollar asociaciones fonético-fonológicas, dejando de lado la función comunicativa, porque en los docentes prevalece una concepción de enseñanza de la lengua de forma inductiva, es decir de las partes al todo y manteniendo las estrategias pedagógicas con las cuales ellos aprendieron. Esto quizá se relacione con la falta de capacitación frente a otras perspectivas de enseñanza o la falta de actualización para tener conocimiento relacionado con nuevas estrategias pedagógicas que se pueden implementar en el aula con el propósito de desarrollar procesos significativos en la enseñanza de la lengua escrita. Como lo describe [Vygotsky \(1978\)](#):

[...] la escritura debería poseer un cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida. Solo entonces podemos estar seguros de que se desarrollará no como una habilidad que se ejecuta con las manos y los dedos, sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja. (p. 177)

Prácticas docentes

Desde la fundamentación teórica empleada en la elaboración de los talleres surge la categoría *prácticas docentes*. Durante la implementación del taller 2, en la primera parte los docentes hicieron descripciones sobre sus prácticas pedagógicas. A partir de estas se estableció que algunas se correspondían con los modelos pedagógicos que se mostraron posteriormente.

Con relación a las prácticas en la enseñanza de la escritura, la mayoría de los docentes manifiestan que existen algunas ventajas al hacer uso de cartillas y la realización de planas, debido a que, según afirman, se logra la memorización de las letras y la construcción de sílabas. Este método, a su vez, permite mejorar la caligrafía, la ortografía y la gramática. Es así, como algunos docentes expresan: “El rol del estudiante es ser receptores y analistas...” (D4. Tomado de corpus talleres); “Trabajar con el uso de la cartilla permite desarrollar los conocimientos ortográficos y gramaticales del idioma español” (D5. Tomado de corpus talleres). Para [Braslavsky \(2003\)](#), esto se explica porque “la escritura era considerada como un hábito motor complejo, como un problema de renglones reglados o pautados. Se enseñaban letras pero no se enseñaba el lenguaje escrito” (p. 50)

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se puede evidenciar una concepción frente al uso y enseñanza de la lengua escrita desde el modelo tradicional, lo cual no permite reconocer el valor social y comunicativo que esta tiene, pues, como lo afirma [Vygotsky \(1978\)](#), “la enseñanza de la escritura se ha concebido en términos poco prácticos. Se ha enseñado a los pequeños a trazar letras y a formar palabras a partir de las mismas, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito” (p. 159). Por tanto, se demuestra que la forma en la cual se concibe la escritura repercute así mismo en las estrategias escogidas por los docentes para su enseñanza.

En este sentido, los docentes coinciden al afirmar que los estudiantes bajo este modelo pedagógico se convierten en receptores pasivos de lo que el docente transmite, y el maestro por su parte asume un rol autoritario en el aula, se considera el único dueño del conocimiento. La concepción de enseñanza desde este enfoque entiende el conocimiento como algo ya otorgado y cuya transmisión es magistral.

Otros docentes, por su parte, reconocen diversas desventajas en el aprendizaje de la escritura a través de la reiteración de estrategias mecánicas,

que según mencionan, limitan la creatividad de los estudiantes debido a que tiende a presentarse el castigo ante el fallo y no se toma el error como una oportunidad para retroalimentar y mejorar diferentes aspectos del aprendizaje de la lengua escrita. Así mismo, no se evidencian procesos de comprensión ni se propicia el desarrollo del pensamiento, pues no se tiene una visión global de la palabra. También se reconoce que las cartillas son descontextualizadas, esto les impide a los estudiantes acceder al conocimiento de la lengua escrita de manera significativa.

A partir de los conceptos registrados en los talleres, se puede evidenciar que en la enseñanza de la escritura se ven reflejadas algunas prácticas desde el modelo constructivista, ya que los docentes encuentran que el papel de los estudiantes se hace más evidente al ser propositivos, autónomos e intercambiar conocimientos; mientras el docente es más un guía que orienta en la búsqueda de solución de problemas, invita a la reflexión y promueve la participación del estudiante. En este sentido la concepción pedagógica refleja un proceso de interacción entre el sujeto que aprende y los objetos de aprendizaje. El aprendizaje tiene como propósito la estructuración de nuevos esquemas cognitivos o transformación de los existentes, se tienen en cuenta los conocimientos previos con los que llega el estudiante a la escuela y se parte del contexto en el cual están inmersos. [Flórez y Gómez \(2012\)](#) los representa así:

El constructivismo psicogenético o cognitivista aportó una visión del proceso de aprendizaje del código escrito desde el punto de vista del niño que aprende a leer y a escribir, mostró la forma en que el niño va asimilando la información, las hipótesis que se plantea y las soluciones que genera el proceso. (p. 66)

Algunos docentes expresaron que el uso de *premios* como método de refuerzo logra estimular a los niños en el aprendizaje de la lengua escrita. Esto evidencia el modelo de condicionamiento

operante, pues en algunas de las actividades que socializaron, pusieron de manifiesto la existencia de un refuerzo positivo o negativo dependiendo de que el niño escribiera de forma correcta o no. Un ejemplo de esto es el siguiente comentario: “Realicé un taller en el cual reforcé los temas trabajados durante la semana. cuando los niños respondían acertadamente les daba un dulce como premio, para motivarlos” (D5. Tomado de corpus talleres).

Hasta este punto se puede afirmar que, si bien es cierto que los docentes recurren a diferentes estrategias para enseñar la lengua escrita, no hay claridad frente a modelo pedagógico empleado; en algunos casos se integran diversos enfoques que conducen al eclecticismo y en el camino se tiende a perder el verdadero objetivo de enseñanza, pues no se tiene en cuenta el proceso requerido para favorecer el aprendizaje contextualizado y significativo de los estudiantes, quienes no se involucran durante la planificación y el desarrollo de las clases, lo cual conduce a pensar que aún se concibe al estudiante como un agente pasivo en su proceso de aprendizaje.

Reflexiones sobre el quehacer docente, enfoque sociocultural

En este apartado, se encuentran las experiencias y las reflexiones compartidas por los docentes en relación con lo que cada uno define frente a los modelos pedagógicos empleados en la enseñanza de la lengua escrita, de igual manera la percepción que tienen del papel del docente y objeto de enseñanza.

A partir de la clase modelo desde la perspectiva sociocultural propuesta en el desarrollo del segundo taller, se planteó a los docentes que identificarían el rol del docente, el del estudiante, el objeto de enseñanza y la evaluación tenida en cuenta en el proceso de enseñanza de la lengua escrita.

En el primer momento, la mayoría de los docentes presentan confusiones de carácter conceptual en relación con algunos términos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje; por

ejemplo, existe una ambigüedad entre la definición de objeto de enseñanza y la metodología empleada en el desarrollo de las clases. Esto tal vez como resultado de que muchas de las prácticas docentes suelen estar influenciadas por las experiencias de enseñanza y aprendizaje de los maestros y no por su formación profesional y el nivel de capacitación y actualización que reciben es muy poco.

Algunos maestros asociaban el objeto de enseñanza con el proceso de aprendizaje definiéndolo como *mecánico, propositivo*. Otros, además, lo referencian como el contenido o el tema: “la carta”, “uso de la g y la j”, entre otros. En esta medida, se desconocen los postulados de Vygotsky, quien manifiesta que el profesor no puede enseñar conceptos; sino que es tan solo un mediador entre los sujetos y objetos de aprendizaje. Se habla sobre la claridad frente al objeto de enseñanza, pues en primer momento no se tiene en cuenta a la hora de realizarlo, se queda en el hacer por hacer.

En la mayoría de las prácticas pedagógicas enfocadas en la enseñanza de la lengua escrita, socializadas por los docentes en el segundo taller, se permite identificar que estas carecen de un objeto de enseñanza claro, es decir, no hay un propósito de aprendizaje auténtico y contextualizado para los estudiantes; asimismo, no se ve reflejada en la descripción de las experiencias exitosas relatadas por los docentes una construcción teórica y conceptual que sirva de base en su quehacer como docentes. Esto contradice la posición que tiene la perspectiva sociocultural, así como lo plantea [Fons \(2011\)](#):

[...] en los planteamientos socioculturales además de tener en cuenta el texto y el sujeto, como elementos fundamentales del proceso de lectura y escritura, se toma en consideración *el contexto*, es decir la forma como el entorno social y cultural incide en la comprensión de la lectura, en la producción de textos y en los usos que las personas hacen del lenguaje escrito. (p. 4)

De igual manera, llamó la atención que ningún docente de las dos instituciones hiciera referencia

a cómo se llevó a cabo la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Esto permite pensar que aun el docente dentro de su planeación de clase no tiene en cuenta la evaluación como elemento primordial y que probablemente lo deja como una fase final en el proceso. De acuerdo con ello, al no tener un propósito definido, la evaluación queda relegada a la verificación, perdiendo así su propósito pues “la evaluación constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes” ([Álvarez, 2005](#), p. 13), es decir, es el poder poner en práctica aquello que se aprendió.

Otro resultado que arroja la socialización de un modelo de clase es que el docente no parte de problemas reales, ni tiene en cuenta los intereses de los estudiantes. Esto se evidenció gracias a que no se realizó una descripción detallada de la población, ni se presentó una contextualización previa. En consecuencia, no se logró establecer cuáles son los criterios del docente para desarrollar unas competencias específicas de la lengua y no otras de acuerdo con las características particulares de los grupos de estudiantes.

A pesar de lo anterior, la mayoría de los docentes presentaron aportes conceptuales que sustentan su práctica, como también resaltan el rol del docente como mediador y guía durante las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula, incluso mencionan la importancia de las estrategias de metacognición en el aprendizaje de la escritura y se reconoce que esta se debe trabajar como un proceso y no como un producto. Además, cabe destacar que en el desarrollo de las actividades que comparten los docentes se le da prelación al trabajo colaborativo.

Conclusiones

Los docentes que atienden a la población del ciclo inicial manifiestan que debe haber una actualización permanente y una formación encaminada a

encontrar y desarrollar estrategias nuevas y efectivas en la enseñanza de la escritura, atendiendo a los cambios en las políticas públicas educativas, como también a los desafíos actuales desde lo político y social. Por tanto, es necesario brindar espacios de formación, discusión y reflexión que posibiliten un mejoramiento en el quehacer docente.

En el desarrollo de los talleres se evidenció que los docentes acuden a los mismos métodos con los que aprendieron a escribir desde un enfoque prescriptivo, cuya orientación está basada en la repetición y la memoria, incluso encuentran que estrategias como las planas y el uso de cartillas fueron fundamentales en la adquisición del código. Sin embargo, hacen alusión a la importancia de generar estrategias que permitan desarrollar procesos significativos en la enseñanza de la lengua escrita. Entonces, se podría concluir que falta coherencia entre el discurso del docente frente a la metodología que aceptan como propicia para la enseñanza de la escritura y las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el aula.

A pesar de que en el *decir* los docentes manifiestan la importancia de reconocer nuevas teorías y enfoques en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la escritura, en el *hacer* se evidencia que esta sigue siendo vista como una habilidad motriz que se reduce al uso prescriptivo. Esto se refleja en las prácticas que se viven día a día en la escuela, seguramente condicionadas por las concepciones docentes que subyacen a este proceso, debido a que están construidas a partir de la propia experiencia de los docentes, el conocimiento teórico que poseen, las creencias y, en general, las ideas que acompañan sus prácticas pedagógicas.

Uno de los aspectos a resaltar de las prácticas docentes es que, en las actividades de clase, “se les permite a los estudiantes tener un papel activo y participativo”; sin embargo, para el desarrollo de estas, se evidencia un total desconocimiento de la población, sus intereses y, en consecuencia, de sus necesidades. Así, pues, los propósitos no son coherentes con las características específicas de la población, como tampoco las actividades propuestas.

Finalmente, con la implementación de los talleres se corrobora la necesidad de una formación continua que apunte a la movilización de las concepciones a través del diálogo, la reflexión y el análisis de las prácticas en el aula. Esto con el fin de mejorar las estrategias pedagógicas, ya que, como se recoge en las apreciaciones dadas por los docentes frente a los talleres implementados, es importante generar espacios de actualización e intercambio de saberes que posibiliten una continua reflexión relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura que se llevan a cabo en las diferentes instituciones.

Reconocimientos

Este artículo surge como respuesta a los objetivos planteados en el interior del grupo de investigación Oralitura, en el que se buscó contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en la modalidad de escritura, a través de la planeación, diseño e implementación de diversos talleres dirigidos a docentes.

Este grupo de investigación fue creado en el marco del Seminario de Líneas de Investigación, de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ed. Morata.
- Braslavsky, B. (1997). *La escuela puede. Una perspectiva didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Contreras, D. (1994). La investigación en la acción. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-12.
- Díaz Barriga, Frida. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

- Díez, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil. Estrategias para el trabajo en el aula*. Barcelona: Ed. Horsori.
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid: Ed. Morata.
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Flick, U. (1998). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Flórez, R. y Gómez, D. (2013). *Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fons, M. (2011). *Enseñar a leer para vivir*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de b10.berritzeguneak.net/eu/download_fichero.php?file=leer_para_vivir.pdf
- Goodman, K. (1990). *El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf
- Jaimes, G. (2008). Modelos epistemológicos, pedagógicos y lingüísticos en la enseñanza de la lengua materna. En *Aprender a dialogar en el aula de preescolar* (pp. 19-25). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morales, R. y Bojacá, B. (2000). Relación entre concepciones sobre el lenguaje y la lengua escrita. *Enunciación*, 4(1), 109-118. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.2541>
- Pérez, A., Julián, J. A. y López, V. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior. En V. López (coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-44). Madrid: Narcea Ediciones. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=dz2C-Z5zPInUC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En S. Soler (comp.), *Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 13-43). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad del Valle, Universidad Pedagógica Nacional.
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.





REPORTE DE CASO

Lectura y escritura en un programa formador de maestros para la infancia

Reading and writing in an early childhood teacher training program

Ingrit Gutiérrez Vega* 

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la primera fase de la investigación, cuyos objetivos se centran en describir los niveles de lectura y escritura de los estudiantes en diferentes momentos de la formación, precisar estos niveles y las características socio-culturales. Así, se pregunta: ¿Cuál es el nivel de lectura y escritura de los estudiantes de Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos? Para esto, se ubica en la investigación-acción y desde allí se avanza, en la primera fase, a un estudio descriptivo. Se aplicaron dos instrumentos, una prueba para identificar el nivel de lectura y escritura de los estudiantes y una encuesta que arroja algunas comprensiones de estos niveles en la relación sociocultural. La investigación identifica un nivel bajo de lectura y escritura, que coincide con las Pruebas Saber 11 y la institucional de carácter diagnóstico denominada *procesos comunicativos*, nivel que no es mejorado durante los nueve semestres de formación. Lo anterior indica que al no alcanzar los requerimientos mínimos de lectura y escritura se les dificulta a los estudiantes apropiar los textos sugeridos por sus maestros, desarrollar discursos con posturas críticas y escribir de forma coherente y con estilo propio.

Palabras clave: niveles de literacidad, desempeño académico, argumentación, pragmatológica.

Abstract

This article presents the results of the first phase of the investigation, whose objectives are focused on describing the levels of reading and writing of the students at different moments of the training, specifying these levels and the sociocultural characteristics. Thus, questions are asked about what is the level of reading and writing of the students of Bachelor's Degree in Childhood Pedagogy at the University of Los Llanos? For this, it is located in action research and from there it advances, in the first phase, to a descriptive study. Two instruments were applied, a test to identify the level of reading and writing of the students and a survey that shows some understandings of these levels in the sociocultural relationship. The research identifies a low level of reading and writing, which coincides with the Saber 11 tests and the institutional diagnostic test called "communication processes", a level that is not improved during the nine semesters of training. The aforementioned indicates that when the minimum reading and writing requirements are not reached, it is difficult for students to appropriate the texts suggested by their teachers, develop speeches with critical positions and write in a coherent way and with their own style.

Keywords: literacy levels, academic performance, argumentation, dialect pragmatic.

* Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde). Profesora del programa de Educación Infantil de la Universidad de los Llanos. Correo electrónico: igutierrez@unillanos.edu.co

Introducción

Asumir que los estudiantes universitarios llegan a su formación profesional con las herramientas necesarias que les permiten construir los conocimientos específicos de un curso, área o profesión, es una afirmación cuestionable. [Carlino \(2005\)](#); [López y Arciniegas \(2003\)](#), y [Salazar et al. \(2015\)](#) señalan que, si bien los estudiantes luego de su primer año de formación universitaria desarrollan estrategias que les facilitan su encuentro con la educación superior, estas son insuficientes para construir conocimientos de manera profunda en sus disciplinas obtenidas de la lectura de textos. Dadas las dificultades con las que ingresan a la universidad los estudiantes, en especial respecto a la comprensión de textos y a la lectura intertextual, no se cumple con los objetivos: leer para aprender, leer para pensar, leer para conocer. Lo anterior en el entendido de que leer demanda, además del desarrollo de los procesos cognitivos, “anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que se lee, lo que se sugiere, construir un significado, etcétera” ([Cassany, 2006](#), p. 21), es adquirir conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura, puesto que “leer es un verbo transitivo” ([Cassany, 2004](#), p. 6)¹.

Cuando se presenta la necesidad de escribir textos para plantear discusiones relativas a la disciplina, al diálogo entre disciplinas o para expresar y estructurar un pensamiento crítico, [Lozano \(2015\)](#) encuentra que los textos se organizan con un fin instrumentalista en el que se obvia la transformación del conocimiento. Además, como

precisa [Carlino \(2005\)](#), “los escritos de los estudiantes generalmente expresan la narrativa del pensamiento de los autores que leen y no se anticipan a las necesidades informativas de sus destinatarios” (p. 323).

Así las cosas, en la investigación se retoma a [Cassany \(1999\)](#) quien prefiere utilizar el concepto *composición escrita*, puesto que alude a la construcción del texto, lo cual exige: dominio del código escrito, elaboración de la información (selección, resumen, ampliación, modificación, entre otros), generación de conocimiento nuevo, ser un instrumento de actuación social, además de cumplir con una función performativa y lúdica² (p. 49).

Al respecto, se encuentran algunas investigaciones que se preguntan por los niveles de lectura y escritura de los futuros profesionales, entre las que está la desarrollada por [Castañeda y Henao \(2005\)](#) en la Facultad de Economía de la Universidad de Antioquia, que compara los resultados del curso Español trazado con un enfoque tradicional, frente a uno asumido según la literacidad y el análisis crítico del discurso, demostrando la ventaja que ofrece este último para el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Otra investigación a propósito de la lectura y la escritura en los programas de pregrado es la desarrollada en la Universidad de Medellín por [Henao y Toro \(2008\)](#), quienes ratifican la necesidad de la comprensión lectora y la producción escrita según la literacidad y el análisis crítico del discurso.

En la misma línea, es posible identificar la investigación realizada en la Institución Universitaria de Envigado, por [Londoño, Henao, Frías y Marín \(2010\)](#), que señala la falta de estrategias

¹ Para [Cassany \(2006\)](#) la lectura se mueve en tres concepciones: la primera, la lingüística, que implica “recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido surge de la suma del significado de todos los vocablos y oraciones” (p. 25). La segunda es la psicolingüística en donde se precisa que el significado es una relación entre el texto y la mente del lector. La tercera concepción es la sociocultural, en palabras de [Cassany \(2006\)](#): “leer no es solo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades cognitivas. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (p. 38).

² En [Cassany \(1999\)](#) las funciones de la escritura se clasifican en intralingüística, interlingüística y lúdica. La primera con funciones para el mismo escritor, como: registrativa (superación de la volatilidad de la oralidad o la fragilidad de la memoria), manipulativa (moldeamiento de las actividades diarias y reformulación de lo enunciado) y epistémica (generación de opiniones que no se tenían antes de la actividad escritora, es decir, crear y aprender conocimientos nuevos). En lo que respecta a la interlingüística, la escritura es un canal de actuación social, puesto que se escribe para otros, así que tiene una función comunicativa (demanda el dominio de los usos descontextualizado del lenguaje) y certificativa (performativa). Finalmente está la función lúdica de la escritura, que le permite su uso como entretenimiento, belleza, ironía, entre otras.

adecuadas en los estudiantes para resumir, la escasa fuerza argumentativa, la falta de coherencia y la dificultad para encontrar sentidos implícitos en los textos. En este mismo contexto institucional, [Londoño \(2013\)](#) trabaja el análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes y encuentra una relación directa entre promedios bajos de literacidad y estrato social bajo, y precisa la necesidad de implementar estrategias pedagógicas para superar deficiencias en la lectura y la escritura.

Estas observaciones condujeron a formular la pregunta de investigación: ¿Cuál es el nivel de lectura y escritura de los estudiantes del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos? Este interrogante coincide con las indagaciones de [Serrano \(2014\)](#), y de [Moyano y Giudice \(2016\)](#). Para responderla, fue necesario buscar una prueba que permitiera identificar el nivel alcanzado por los estudiantes en lectura y escritura ([Henao, Londoño, Frías y Castañeda, 2011](#); [Londoño y Ospina, 2018](#)). Igualmente, se utilizó una encuesta sobre aspectos socioculturales ([Calderón y Quijano, 2010](#); [Londoño, 2016](#)) que en un diálogo con la prueba arrojó algunas comprensiones ([Rodríguez, 2005](#); [Hussein, 2015](#)). Los dos instrumentos permitieron recoger la información que sirvió de corpus investigativo ([Stubbs, 2014](#); [Hyland, 2015](#)).

Metodología

El método es cualitativo ([Denzin y Lincoln, 2012](#)) y adopta la perspectiva de la investigación-acción ([Lewin, 1973](#)), puesto que, en el contexto educativo universitario, la actividad del investigador se centra en identificar situaciones que afectan la enseñanza o el aprendizaje. Respecto a los niveles de lectura y escritura, o como lo plantea [Quitán \(2017\)](#) “en razón a favorecer innovaciones y transformaciones en las prácticas de enseñanza de los profesores, las cuales afectan los aprendizajes de los estudiantes” (p. 146). A partir de esta premisa, se estructura una fase reflexiva que lleva a la consolidación de una propuesta que es implementada,

evaluada y produce cambios significativos ante la situación problema. En esta forma, y siguiendo a [Lewin \(1973\)](#), la investigación-acción es cíclica y comprende pasos como la reflexión, la acción y la evaluación de la acción.

En este sentido, el primer paso fue la reflexión sobre el problema identificado, a partir de los datos recogidos (corpus investigativo) que permitirían precisar el nivel de lectura y escritura de los estudiantes, para lo cual fue indispensable definir dos instrumentos, una prueba y una encuesta. Los datos recogidos con la prueba se analizaron a la luz de una rúbrica que refleja los requerimientos y aspectos a evaluar (en cada aspecto se definió un criterio y un puntaje que va de 0,0 a 2,0 y el mínimo 0,0). La encuesta se asumió desde lo sociolingüístico y preguntó por aspectos socioculturales, información académica, hábitos de lectura y escritura y la experiencia formativa, respuestas que se pusieron en diálogo con lo encontrado en la prueba. Si bien el posicionamiento de la investigación es cualitativo, fue indispensable el uso de técnicas estadísticas (promedio) como instrumento para describir y reflejar los datos, y desde allí, avanzar en el análisis.

El segundo paso corresponde a la acción, que implica la formulación de la propuesta pedagógica con la que se pretende potencializar los niveles de lectura y escritura en los estudiantes del programa, partiendo de las debilidades y las fortalezas detectadas y en la que confluyen la teoría y la práctica, para producir un saber contextualizado que permita transformar la didáctica.

El tercer paso implica la validación de la propuesta pedagógica, que se desarrollará con los estudiantes con los que se realizó la prueba inicial y que todavía se encuentren activos. Es de aclarar, que el segundo y tercer paso forman parte de la fase 2 del proyecto de investigación a desarrollarse a finales de 2020.

De esta forma, se partió de la revisión bibliográfica de los requerimientos de literacidad exigidos a un joven universitario según [Henao et al. \(2011\)](#),

lo que permitió identificar los criterios de evaluación y los postulados teóricos que estructuraran el proceso. Estos requerimientos son: resumir (Van Dijk, 1991; Henao y Castañeda, 2002; Gastel y Day, 2016; Eco, 1985), leer críticamente (Van Dijk, 1999; Ferreiro, 2003; Cassany, 2006; Cardona y Londoño, 2016; Wallace y Wray, 2016), argumentar (Van Eemeren y Grootendorst, 2006; Moreno, 2012; Betancourt y Frías, 2015; Newell, Bloome y Hirvela, 2015) y citar y referenciar (Ossa, 2003; Mayor, 2006; APA, 2014; Sánchez, 2015).

En las producciones de los estudiantes deben tenerse en cuenta todos estos criterios de evaluación, para lo cual se diseñó una prueba con tres requerimientos como a continuación se señala:

Resumir: empleo de macrorreglas en la elaboración del resumen (Van Dijk, 1991; Almeida, Matías y Fernández, 2010), cohesión (Cassany, 1995; Louwerse, 2004), coherencia (Beaugrande y Dressler, 1997; McNamara, 2004), comprensión de los significados en su elaboración (Braslavsky, 2005; Cassany, 2006), uso de los marcadores discursivos (Briz y Pons, 2010; Borreguero y López, 2011) y distanciamiento del texto (Zavala, 1989; Espinosa, 2017) en la elaboración del resumen.

Para realizar una lectura crítica, se tuvieron en cuenta: la explicación sobre los procesos de la lectura crítica (Calderón y Quijano, 2010; Stubbs, 2014), ortografía (Camps et al., 2011; Londoño y Ospina, 2018), puntuación³ (Cassany, 1995; Cuetos, Molina, Suárez y Llenderozas, 2017), leer críticamente (Ferreiro, 2003; Cassany, 2006), estructura de los textos (Beaugrande y Dressler, 1997; Londoño, 2015) y distanciamiento del texto (Betancourt y Frías, 2015; Henao et al., 2011).

Respecto a la argumentación, se precisaron aspectos como planteamiento de la tesis (Beaugrande y Dressler, 1997; McNamara, 2004), construcción

de los argumentos (Ferreiro, 2003; Hyland, 2015), uso de las citas como garantes (Henao y Castañeda, 2002; Moreno, 2012), citar correctamente y referenciar fuentes utilizadas (Ossa, 2003; Mayor, 2006), utilizar las posiciones de otros autores para argumentar o contraargumentar (Newell, Bloome y Hirvela, 2015; Gastel y Day, 2016), uso de falacias argumentativas (Van Eemeren et al., 2014) y argumentar la tesis de forma coherente, cohesionada y clara (Londoño, 2016; Wallace y Wray, 2016).

Definidos los aspectos de la evaluación para cada requerimiento (18 en total), que conformaron la prueba, se dio paso a la selección de dos lecturas, y se escogieron dos textos: el primero fue el artículo “Si yo gobernara el mundo”, de Steven Pinker (2011), respecto al cual se les pidió a los estudiantes que hicieran un resumen⁴ y enunciaran la técnica utilizada. Para la segunda lectura, se eligió el artículo publicado en *El Espectador*, titulado “Lecto-escritura”, de José Fernando Isaza (2012)⁵, se les invitó a realizar una lectura crítica y a precisar qué es una lectura crítica⁶.

La prueba se diligenció con estudiantes del programa de Pedagogía Infantil que tomaban cursos en los semestres I, IV y VII. Se seleccionó una muestra aleatoria por semestre equivalente al 30 %, de modo que, en total, se trabajó con 35 estudiantes (14 de primer semestre, 9 de cuarto y 12 de séptimo). Al principio del proyecto, el programa de Pedagogía Infantil contaba con 306 estudiantes, 46 en primer semestre, 29 en cuarto y 40 en séptimo. Es preciso aclarar que los semestres se seleccionaron de forma intencional (Stubbs, 2014), teniendo en

3 Si bien la ortografía y la puntuación no están conectadas directamente con los procesos de comprensión textual, lo están con los de producción, teniendo en cuenta que permiten la calidad del texto en la parte estilística. En la perspectiva de la lingüística textual (que se asume en esta investigación) se evalúan otros aspectos: cohesión, coherencia, discursividad y la forma como se construyen los argumentos.

4 En el ejercicio realizado por los estudiantes se evaluó (por parte de dos profesores) el empleo de las macrorreglas, para esto se diseñó una rúbrica en la que además se tuvo en cuenta: la cohesión, la coherencia, la comprensión de significados, el uso de marcadores discursivos y el distanciamiento del texto.

5 Se seleccionaron estas pruebas puesto que ya habían sido realizadas por Henao, Londoño Frías (2014).

6 Aquí se identifica cómo comprenden los estudiantes la lectura crítica y si lo que creen está ajustado al concepto, lo que se pretende es confirmar las creencias previas con respecto a lo esperado. Lo anterior atendiendo a como lo precisan Torres y Londoño (2016): “La lectura crítica cumple una función importante y trascendental en el proceso de formación universitaria, porque es un concepto que implica la identificación de sentidos e intencionalidad al interior de cualquier tipo de texto [...]. Su propósito es buscar la relación entre el creador, la obra, el contexto y el espectador” (p. 382).

cuenta la duración del programa y el interés por conocer la evolución de los niveles de lectura y escritura de los estudiantes en su formación.

Resultados

Evaluada la prueba a partir de los criterios determinados en la rúbrica, se identifica el desempeño de cada grupo como se muestra en la [tabla 1](#).

En el grupo que está iniciando la formación, se observa un bajo desempeño en la elaboración del resumen, cuyo puntaje significativamente menor es el uso de macrorreglas (0,2) y el mayor tiene que ver con el distanciamiento del texto (1,3).

Llama la atención que en este grupo el desarrollo de argumentos es nulo.

En el grupo de cuarto semestre, se observa un mínimo incremento frente al primer semestre en el resumen, y coinciden en que el puntaje mínimo es el uso de reglas, pero muestra un menor puntaje en el distanciamiento del texto (1,3). Un comportamiento parecido tienen los grupos en la lectura crítica en la que ambos alcanzan un promedio de 0,33. Lo mismo sucede con el desempeño de los dos grupos en la argumentación cuyo promedio en el primero es de 0,0 y en el de cuarto de 0,1.

En el grupo de séptimo semestre, se identifica un incremento frente a primer semestre, en un 180 %

Tabla 1. Promedio de la prueba por semestres⁷

Requerimiento y aspectos evaluados	Promedio grupo de primer semestre	Promedio grupo de cuarto semestre	Promedio grupo de séptimo semestre
Resumen	0,8*	1,0*	1,8*
Empleo de macrorreglas	0,2	0,7	1,8
Cohesión	1,0	1,1	1,8
Coherencia	1,0	1,1	1,9
Comprensión de significados textuales	0,4	0,9	1,9
Marcadores discursivos	1,1	1,2	1,4
Distanciamiento del texto	1,3	1,3	2,0
Lectura crítica	0,3**	0,3**	1,3**
Explicación procesos de lectura crítica	1,0	0,9	1,4
Ortografía	0,1	0,1	0,6
Puntuación	0,3	0,3	1,2
Lectura crítica	0,1	0,2	1,7
Estructura del texto	0,1	0,3	1,0
Distanciamiento del texto	0,4	0,2	1,7
Argumentación	0,0***	0,1***	0,4***
Planteamiento de la tesis	0,0	0,3	1,0
Construcción de argumentos	0,0	0,2	0,8
Uso de citas	0,0	0,0	0,0
Citas y referencias	0,0	0,0	0,0
Empleo de posiciones de otros autores	0,0	0,0	0,6
Falacias	0,0	0,0	0,0

Fuente: elaboración propia.

* promedio en elaboración del resumen.

** promedio en lectura crítica.

*** promedio en argumentación.

⁷ En cada aspecto el puntaje máximo es 2,0 y el mínimo 0,0.

en el nivel de desempeño en la elaboración del resumen; sin embargo, no se alcanza el nivel esperado. De igual forma, en la lectura crítica, se incrementa alrededor del 363 %. No obstante, no se alcanza el nivel esperado. El nivel de más bajo desempeño se observa en la argumentación que alcanza un nivel medio (1,0).

Elaboración del resumen

Con el propósito de determinar los criterios que permitieran evaluar cualitativa y cuantitativamente cada uno de los aspectos de cada requerimiento, se precisó lo detallado en la [tabla 2](#).

Respecto a las macrorreglas, en el grupo de primer semestre los estudiantes aplican algunas de ellas. Esto se expresa en el puntaje 0,2, que se incrementa levemente en cuarto semestre a un 0,7, pues usan la supresión y la generalización, y se observa un intento intuitivo de usar la construcción, pero no se ve apropiada la técnica de macrorreglas. En séptimo semestre, el promedio de los estudiantes es de 1,8; además, se reconoce el uso de la supresión, la generalización y la construcción. Según estos datos, es posible precisar que el nivel con el que ingresan al programa los estudiantes, en este requerimiento, es bajo y los procesos formativos que se dan en la licenciatura favorecen su desarrollo, especialmente en los últimos semestres, pero sin alcanzar el nivel más alto.

Respecto a la cohesión, los textos que construyen los estudiantes de primero y cuarto semestres tienen oraciones largas que no permiten identificar el sentido con facilidad, y esta extensión de las oraciones conduce a dificultades de concordancia de número y género. Lo mismo sucede con el *queísmo*, el *dequeísmo*, y la *dequefobia*, lo que coincide con promedios similares entre los dos grupos (1,0 y 1,1, respectivamente)⁸. En los textos

producidos por los estudiantes de séptimo semestre, es notoria la reducción de problemas de cohesión que alcanza un promedio de 1,8, cercanos al valor esperado (2,0).

En correspondencia con el nivel de desempeño, respecto a la cohesión de los textos construidos por los estudiantes, está el desarrollo de la coherencia textual, que tiene un promedio de 1,0 en primer semestre, 1,1 en cuarto y 1,8 en séptimo. En la construcción de los escritos se observa la falta de uso de marcadores y de signos de puntuación. En más de la mitad de los estudiantes de primero y de cuarto semestre, se da el distanciamiento del autor en la construcción del resumen, pero no su elaboración estructurada.

En la comprensión de significados, en los estudiantes de primer y cuarto semestres, el promedio de comprensión de significados es cercano (0,4 y 0,9, respectivamente), lo que se expresa en una construcción del resumen en el que se traen párrafos completos del texto sin entender el significado y en la tergiversación las ideas del autor, y en ocasiones se afecta la fidelidad informativa del texto, contrario a lo encontrado en los estudiantes de séptimo semestre, que tienen un promedio de 1,9, cercano al esperado.

Respecto a los marcadores discursivos, los tres grupos en este aspecto tienen promedios cercanos (primer semestre 1,1; cuarto, 1,2; y séptimo, 1,3), pues, como se señaló antes, los estudiantes no utilizan con suficiencia los marcadores discursivos, lo que lleva al abuso de adjetivos y sustantivos⁹.

Finalmente, en relación con el distanciamiento del texto, es notorio que este es uno de los aspectos que puntúa más alto en los tres grupos: 1,3 en primero, 1,2 en cuarto y 2,0 en séptimo. Estos últimos reconocen en el ejercicio de reescritura que los planteamientos provienen del texto

⁸ Al respecto, si bien Casas (2015) describe el dequeísmo como el resultado de un progreso de la sintaxis castellana dada en unos contextos socioculturales específicos, la literatura alrededor del tema acuerda que el queísmo y el dequeísmo en los textos académicos son considerados una transgresión o incorrección idiomática. Lo mismo sucede con la dequefobia, que es la supresión de la preposición *de* cuando esta es necesaria (Borreguero y López, 2011; Camps et al., 2011; Serradilla, 2017).

⁹ Para Huguet et al. (2018), en la escritura científica de corte empírico-analítico es necesario ser claros, precisos, breves y concisos; por tanto, predominan las oraciones cortas. No obstante, en las ciencias sociales y humanas, entre ellas la educación, la construcción discursiva responde a otras lógicas como la elaboración de oraciones más extensas y la frecuencia de marcadores discursivos que afiancen los rasgos estilísticos.

leído, lo que ayuda a reconocer la preeminencia que tiene el texto sobre el lector en el proceso de resumir. En los textos de los estudiantes de primer semestre, se reconoce la voz del autor, pero no tienen habilidades para elaborar el resumen desde la perspectiva sociocognitiva. Puede darse por la influencia (o explicaciones) recibidas en su proceso de formación.

Realización de la lectura crítica

Los criterios para evaluar los aspectos definidos en este requerimiento se relacionan en la [tabla 3](#).

Explicación de la lectura crítica

Los estudiantes tienen una idea somera de lo que es la lectura crítica, pero, al intentar definirla, les faltan elementos, aunque hacen un esbozo del concepto. Quienes hacen un ejercicio más cercano a la definición son los estudiantes de séptimo semestre con un promedio de 1,4. Por ejemplo, escriben:

Es la capacidad de comprender un escrito y brindar mi punto de vista sobre el contenido y sobre si estoy de acuerdo o no y por qué. (p. 27. s)

Tabla 2. Criterios de evaluación de la elaboración del resumen

Puntuación	Criterio	Aspecto
2	Esperado	Empleo de macrorreglas en la elaboración del resumen
1	Aceptable	Cohesión
0	Insuficiente	Coherencia Comprensión de significados textuales
2	Entre 5 y 8	
1	Entre 2 y 4	Uso de marcadores discursivos
0	1 o ninguno	
2	Sí	Se distancia del texto
0	No	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Criterios de evaluación de la lectura crítica

Puntuación	Criterio	Aspecto
2	Esperado	
1	Aceptable	Explicación y lectura crítica
0	Insuficiente	
2	0 errores	
1	De 1 a 5 errores	Ortografía y puntuación
0	Más de 5 errores	
2	Esperado	Lectura crítica
1	Aceptable	Producción de texto
0	Insuficiente	
2	Sí	Se distancia del texto
0	No	

Fuente: elaboración propia.

Es el ejercicio visual y mental que implica a la persona, aparte de leer, generar conocimiento y opiniones sobre lo que se está leyendo, es precisamente eso que indica el nombre, una crítica, una reflexión y puesta en marcha de saberes para dar manifiesto ya sea positivo o negativo, a favor o en contra de que se lee. (p. 32. s)

Quienes presentan una confusión al respecto son los del grupo de cuarto con un promedio de 0,9, como se muestra en los siguientes apartes:

Es reconocer, analizar e interpretar aquellas ideas que se encuentra en un texto pues consiste en identificar necesariamente ideas que no están a simple vista y que se alcanzan a obtener al momento de sintetizar y analizar. (p. 17. c)

Es analizar o comprender algún texto. (p. 19. c)

Un aspecto en el que tienen menor nivel de desempeño es la ortografía¹⁰, pues el promedio de primero es 0,1, en cuarto de 0,0 y en séptimo de 0,6; y es interesante que los errores ortográficos en los grupos oscilan entre 2 y 35, es decir, ninguno de los estudiantes tiene menos de 2 errores.

La puntuación es el segundo aspecto con más bajo promedio, con un comportamiento igual entre los grupos de primero y cuarto (0,33) y un ligero incremento en el promedio de séptimo (0,6).

En la escritura de textos que hacen los estudiantes de primero y cuarto semestres, no se elabora una lectura crítica; puesto que, al intentar distanciarse del autor, sus planteamientos se hacen intrincados, se quedan en la opinión somera sin argumentos y contraargumentos. Se carece claridad sobre la idea del autor, faltan referencias y la citación no es adecuada¹¹. Esta situación se supera

en los estudiantes de séptimo semestre, según se identifica en el promedio del aspecto, 1,7, y que es coherente con la respuesta que dan en la encuesta sobre a si citan fuentes.

En este grupo, se identifica una producción interesante con elementos que indican la comprensión del punto de vista del autor. Sin embargo, es necesario superar la citación tácita, el uso de garantes y avanzar en la producción argumentativa. En los grupos de primero y cuarto semestres, los niveles de producción son incipientes y se pierde de vista la crítica del autor, lo que se observa en los bajos promedios 0,1 y 0,4, respectivamente.

En cuanto al distanciamiento del texto, el promedio del grupo de primer semestre es de 0,4 y el de cuarto de 0,2, lo que permite comprender que no se resguardan las ideas que provienen del autor y, por tanto, se quedan en opiniones sin avanzar a una lectura crítica, situación que se supera en gran medida en el grupo de séptimo cuyo promedio se incrementa a 1,6.

La argumentación

Para evaluar este requerimiento se precisaron los criterios descritos en la [tabla 4](#).

Sobre la argumentación, la valoración promedio del grupo de primer semestre es de 0,0 y la de segundo 0,1; esto implica que no se encuentra una producción en los estudiantes de los primeros semestres, sus escritos se estructuran con opiniones superficiales que carecen de garantes para apoyar lo dicho y no se distancian de los argumentos del autor y terminan siendo conclusiones apresuradas o afirmaciones falaces, al punto de distorsionar los argumentos del autor. En estos dos grupos, la elaboración de los textos se centra en apreciaciones someras que permiten decir que aún no hay elementos de argumentación.

Respecto al grupo de séptimo semestre, el promedio es de 1,0, en algunos estudiantes se observa

10 Ahora, la ortografía por sí sola no indica mayor cosa, es relevante cuando se le asocia a otras prácticas como la lectura o los hábitos lectores. Es decir, si entendemos que cuanto más se lee, mejor es la ortografía por la capacidad de reconocimiento de las palabras, esto indicaría que las prácticas de lectura no son tan frecuentes como lo indican ellos en la encuesta.

11 Esto se contradice con la respuesta que dan los estudiantes al preguntarles en la encuesta si citan fuentes.

Tabla 4. Criterios de evaluación de la elaboración de la argumentación

Puntuación	Criterio	Aspecto
2	Esperado	Planteamiento de la tesis
1	Aceptable	
0	Insuficiente	
2	Esperado	Construcción de argumentos
1	Aceptable	
0	Insuficiente	
2	Esperado	Uso de citas como garantes
1	Aceptable	
0	Insuficiente	
2	Esperado	Cita y referencia
1	Aceptable	
0	Insuficiente	
2	Esperado	Uso de posiciones de otros autores para argumentar y contraargumentar
1	Aceptable	
0	Insuficiente	
5	0 falacias	Omisión de falacias
1	De 1 a 2 falacias	
0	Más de tres falacias	

Fuente: elaboración propia.

una producción que implica comprender los argumentos de los autores. La tesis logra plantearse de forma aceptable pero no se desarrolla, incurren en falacias, les hacen falta citas y referencias de otros autores para argumentar y contraargumentar. En general, este grupo alcanza un promedio mayor que los dos anteriores, pero aún falta trabajar la producción argumentativa.

Al analizar los resultados de la prueba aplicada en la investigación frente a los puntajes de la Prueba Saber 11 (lenguaje o lectura crítica) y la conducta de entrada de carácter institucional (procesos comunicativos), se observa que hay una tendencia en el desempeño de los estudiantes. Así, por ejemplo, los estudiantes de cuarto semestre ingresan con el puntaje más bajo, de los tres grupos, en la Prueba Saber 11 y obtienen un puntaje más bajo, frente a los otros dos grupos, en la de

procesos comunicativos¹² y en la correspondiente a la investigación solo alcanzan un incremento de 0,2 en el resumen y de 0,1 en argumentación y ninguno en lectura crítica.

Resultados de la encuesta

En los resultados de las encuestas se encuentra que el 78,1 % habitan en viviendas de estratos 1 y 2. El 21,8 % reporta que la formación de la madre es a nivel de básica primaria completa o media completa o educación técnica (las tres opciones tienen el mismo porcentaje). La formación del padre en

¹² En correspondencia con la información suministrada por las oficinas de Admisiones y el Programa de Retención de la Universidad, el promedio de los puntajes en la Prueba Saber 11 para los grupos de primer, cuarto y séptimo semestres es: 54, 47,3 y 56,8, respectivamente. En la prueba institucional los resultados obtenidos son: 3,38, 2,44 y 3,49 (rango de evaluación es de 0,0 a 5,0).

un 25 % es media completa y el 18,7 % básica primaria completa.

El 84,3 % de los estudiantes recibieron formación básica y media en el contexto urbano y el 87,5 % en instituciones públicas. El 90,6 % tiene computador en casa y cuenta con servicio de internet.

El 84,3 % y el 93,7 % califican su habilidad para leer y escribir, respectivamente, entre regular y buena. El 81,2 % precisa que tuvieron que ajustar sus prácticas de lectura y escritura al ingresar a la universidad, como se lee a continuación:

Me tocó cambiar debido a que en la secundaria no leía completos los libros académicos, solo lo que era de mi interés o le que pedían de tarea, y en la universidad me tocó empezar a leer todo aquello que fuera necesario. (e. 15.c)

[...] antes de entrar al programa pensaba que tenía buen nivel de lectura pero son insuficientes para manejar con facilidad las lecturas técnicas que se ven. (e. 9. p)

Cuando llegué a la universidad, las herramientas para leer y escribir no eran buenas y me ha tocado duro. (e. 33. s)

En el colegio en el que estuve en primaria y bachillerato, mis profesores fueron exigentes, nos daban guías y libros suficientes como apoyo para mejorar la lectura y la escritura. (e. 21. c)

El 93,7 %, de los estudiantes dicen que los trabajos universitarios los realizan a partir de la consulta de documentos impresos y de la red y el 68,7 %, que hacen un uso adecuado de fuentes (lo que se contradice con los resultados de la prueba en la citación de fuentes) y el 100 % expresa que las orientaciones de los profesores contribuyen a fortalecer sus competencias para escribir. El 50 % lee revistas y en particular disponibles *online*, el 65,6 % de los estudiantes no lee periódicos.

De acuerdo con lo anterior, se identifica que los tres grupos tienen características similares. Sin embargo, una diferencia importante se precisa en

los estímulos recibidos durante la infancia para el desarrollo de hábitos de lectura y escritura. El 66,5 % de los estudiantes de séptimo semestre dicen que recibieron estímulos para lectura y para la escritura:

Me estimularon con la lectura de cuentos, las planas y los dictados. (e. 24. s)

En la casa me compraban libros, lo que me mejoró la ortografía. (e. 29. s)

Mi mamá me leía toda clase de cuentos, era muy dedicada, eso creo, lo que me ayudó con mis posibilidades para leer y escribir mejor. (e. 32. s)

En relación con los resultados de cuarto semestre, el 68,75 % de los estudiantes manifiesta que no recibieron ningún tipo de estímulo:

No recibí ningún estímulo para la lectura y la escritura porque mis papás trabajaban la mayor parte del tiempo y me cuidaba era mi abuela y no le interesaba el tema, (e.16.c)

[...] de estímulos, ninguno; en mi casa no me compraban cuentos ni nada que me ayudara a motivarme. (e. 18. c)

Respecto a primer semestre, el 66,6 % indica que recibieron estímulos en el desarrollo de la escritura: “Mi hermano, que es mayor, me ayudaba con las tareas de escribir y me corregía cómo escribía” (e.3.p); “Mi mamá me ponía muchas planas para mejorar la letra”. (e. 11. p).

Conclusiones

Los niveles de lectura y escritura con los que ingresan los estudiantes son bajos, lo que se identifica en los puntajes de las Pruebas Saber 11 y se ratifica con la conducta de entrada *procesos comunicativos* que se aplica en el Programa de Permanencia y Retención Estudiantil de la Universidad de los Llanos (PREU). Estos resultados los ubica en el perfil de riesgo por razones académicas.

Según lo anterior, el grupo de cuarto semestre presenta los niveles más bajos en la Prueba Saber 11, y en los resultados de la prueba aplicada tiene similar comportamiento con el grupo de primer semestre en los requerimientos para la lectura crítica y la argumentación, y una leve mejoría en el resumen. Lo que implica que, luego de cuatro semestres de formación en el programa, se logra compensar los 6,7 puntos de desventaja con los que ingresa dicho grupo.

El grupo de séptimo está 2,8 puntos por encima del de primer semestre en los resultados de la Prueba Saber 11 y 9,5 por encima del de cuarto. Los resultados de la prueba aplicada para la investigación están por encima en 0,6 puntos en la elaboración del resumen, 0,9 en lectura crítica y 1,0 en argumentación, frente al primer semestre y 0,4, 0,9 y 0,9 puntos, respectivamente, en relación con el grupo de cuarto; esto supone que es el grupo del que se espera un mejor desempeño, pero no alcanza el nivel deseado para un estudiante universitario, pese a que logra el 50 % más en argumentación frente a los otros dos grupos y alcanza 1,7 de promedio en la lectura crítica.

En ese sentido, los estudiantes que no desarrollan el nivel deseado en el requerimiento de lectura crítica no logran interpretar, inferir, analizar, explicar el sentido global de los textos y asumir una postura propia sobre los textos abordados en su formación como maestros para la infancia, lo que tiene una relación directamente proporcional con el pensamiento crítico y con el nivel de aprendizaje y desempeño académico.

Los resultados de la investigación indican que el nivel con el que ingresa el estudiante no es mejorado sustancialmente durante la formación que se da en el programa, pese a que los estudiantes sostienen que reciben de sus profesores retroalimentación en sus trabajos que les permite fortalecer sus habilidades. Sin embargo, al pedirles que aclaren las orientaciones que les dan, se observa que están dadas a la estructura de los escritos, sin aclarar cómo pasar de la narración hacia el desarrollo de

argumentos, contrargumentos y asumir posiciones frente a los autores abordados, cómo construir tesis, desarrollarlas y sostener los argumentos.

Por otro lado, el 62,4 % de los estudiantes tienen madres con un nivel de formación entre básica primaria y media (aquí, se tiene en cuenta quiénes reportan formación incompleta en básica primaria y media), un 21,8 % tiene formación técnica, y el 14,6 % formación profesional. Al respecto, los estudios muestran una relación proporcional entre el nivel educativo de la madre y el desempeño académico de los hijos. No obstante, llama la atención que los estudiantes con menor desempeño en la prueba aplicada al principio de la investigación tienen madres con niveles mayores de formación que arroja el grupo, más si se tiene en cuenta que “el ingreso y permanencia en la universidad están mediatizados por la capacidad de lectura y de escritura del estudiante, y esta, a su vez, está mediatizada por condiciones socioeconómicas y culturales de la familia” (Londoño, 2013, p. 67).

Los estudiantes que reportaron experiencias en la infancia de estimulación para la lectura y la escritura son quienes presentan mejores desempeños en la prueba aplicada en la investigación. Lo que indica que para los participantes en la investigación hay una relación entre los procesos de estimulación recibidos a temprana edad en lo que respecta a la lectura y la escritura y su impacto en la adultez. Este aspecto debe ser investigado en profundidad en futuros estudios.

La mayoría de los estudiantes en primer semestre escriben igual a como hablan, tienen problemas de cohesión y coherencia, y abuso de adjetivos. Tienen claridad sobre la dimensión de la lectura crítica pero no tienen herramientas para construir tesis, argumentos para desarrollarlos y sostenerlos.

En general, al identificar el bajo nivel de lectura y escritura de los estudiantes, se puede concluir que tienen impedimentos para apropiarse lo que expresan los textos que se les sugieren en los diferentes cursos para formarse como maestros, con

discursos y posturas pedagógicas que les permitan desempeñarse de manera adecuada en el mundo laboral, con capacidad de lectura que les facilite seguir actualizándose, además con habilidad para escribir de forma coherente y cohesiva, con estilo propio y agradable.

Los estudiantes alcanzan en cuarto y séptimo semestres un nivel satisfactorio en el desarrollo del resumen. No obstante, con el trabajo en macrorreglas, se puede mejorar el desempeño de aquellos que ingresan a la universidad, especialmente si se les presentan elementos analíticos que afiancen los procesos comprensivos y productivos del texto. Estos argumentos pueden provenir de la lingüística textual, el análisis crítico del discurso y la argumentación pragmatológica, que son opciones viables y pertinentes en los propósitos académicos. El enfoque desde el cual se formula una propuesta se validará en la segunda fase del proyecto. Esto es crucial si se tiene en cuenta que para Paula [Carlino \(2005\)](#), las habilidades de lectura y escritura no son separables y aprendidas de forma definitiva, sino que deben trabajarse, por ejemplo, en la universidad, en el marco de una matriz disciplinar respecto de la naturaleza de lo que debe ser aprendido (conceptos y discursos) por los futuros profesionales.

Finalmente, es pertinente indicar que, si bien no fue un propósito de esta fase investigativa el preguntarse a profundidad por las prácticas pedagógicas de los profesores que desarrollan cursos en el programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos, en el intento de avanzar en una propuesta para favorecer los niveles de lectura y escritura en los estudiantes se ha logrado identificar que debe posicionarse como un eje transversal y no como actividad aislada. Así las cosas, es necesario que se asuma como una política del programa, para lo cual es indispensable que los profesores como especialistas de la disciplina se hagan cargo de la tarea de lectura y escritura con los estudiantes, puesto que además de conocer las convenciones propias de sus cursos, están familiarizados con el contenido que se espera dominen ([Bailey y Vardi, 1999](#)).

Reconocimientos

Este artículo es producto de la investigación titulada “Niveles de lectura y escritura en estudiantes del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos. Primera fase”, del grupo Infancias, Educación y Contexto de la Universidad de los Llanos, concluida el 31 de mayo de 2019, investigación financiada por la institución.

Referencias bibliográficas

- Almeida, A., Matías, R. y Fernández, J. (2010). Cómo escribir el resumen de un artículo científico en inglés. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 9(3), 403-414.
- American Psychological Association (APA) (2014). *Normas para citar información bibliográfica*. Nueva York: Editorial.
- Bailey, J. y Vardi, I. (1999). *Iterative feedback: impacts on student writing*. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior. Melbourne.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Betancourt, R. y Frías, L. (2015). Argumentative skills of law students in the framework of the Saber-Pro tests. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 213-228.
- Borreguero, M. y López, A. (2011). Marcadores discursivos, valores semánticos y articulación informativa del texto: el peligro del enfoque lexicocentrista. En H. Aschenberg (ed.), *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición* (pp. 169-212). Madrid: Iberoamericana.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Briz, A. y Pons, S. (2010). Unidades, marcadores discursivos y posición. En Ó. Loureda y E. Acín (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy* (pp. 327-358). Madrid: Arco/Libros.

- Calderón, A. y Quijano, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.
- Camps, A. et al. (2011). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- Cardona, P. y Londoño, D. (2016). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Katharsis*, (22), 375-401.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Casas, R. (2015). El dequeísmo: ¿Un cambio en progreso de la sintaxis castellana? *Letras*, 86(124), 289-310.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). La composición escrita en E/LE. *Monográficos Marco ELE: Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 9, 47-66.
- Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximación a la comprensión crítica*. Tomado del proyecto de investigación "La comprensión receptiva crítica en estudiantes universitarios y de bachillerato: análisis y propuesta didáctica". Código HUM2004-03772. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castañeda, L. S. y Henao, J. I. (2005). La lingüística textual y la cultura escrita en la universidad. *Zona Próxima*, (6), 12-31.
- Cuetos, F., Molina, M., Suárez, P. y Llenderozas, M. (2017). Validación del test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 19(75), 241-246.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Eco, U. (1985). *Obra abierta*. Madrid: Alcaná Libros.
- Espinosa, P. (2017). Aportes de Mijaíl Bajtín a la crítica dialógica. *Revista Aisthesis*, (27), 37-44.
- Ferreiro, E. (2003). *La escuela no forma buenos lectores*. Buenos Aires: La Nación.
- Gastel, B. y Day, R. (2016). *How to write and publish a scientific paper*. Nueva York: ABC-CLIO.
- Henao, J. I. y Castañeda, L. S. (2002). *El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento*. Bogotá: ICFCES.
- Henao, J. y Toro, L. (2008). Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín. En E. Narváez, *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 53-74). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Henao, J., Londoño, D., Frías, L. y Castañeda, L. (2011). Niveles de literacidad de los estudiantes de psicología de la institución universitaria de Envigado. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (15), 54-77.
- Huguet, J., Gaya, J., Rodríguez, O., Breda, A. y Palou, J. (2018). El estilo de la comunicación científica. *Actas Urológicas Españolas*, 42(9), 551-556 DOI: [10.1016/j.acuro.2018.02.013](https://doi.org/10.1016/j.acuro.2018.02.013).
- Hussein, A. (2015). The use of triangulation in social sciences research: Can qualitative and quantitative methods be combined? *Journal of Comparative Social Work*, 4(1), 1-12.
- Hyland, K. (2015). *Teaching and researching writing*. Nueva York: Routledge.
- Isaza, J. F. (27 de junio de 2012). Lecto-escritura. Recuperado de <https://www.elespectador.com/opinion/lecto-escritura-columna-355796/>
- Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin y G. Lewin (eds.), *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics* (pp. 201-216). Londres: Souvenir Press.
- Londoño, D. A. (2013). *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado*. [Tesis doctoral]. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud–Universidad de Manizales–Cinde. Manizales.
- Londoño, D. A. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. *Anagramas: Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 14(26), 197-220.
- Londoño, D. A. (2016). Análisis sociolingüístico de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 49-64.

- Londoño, D. A. y Ospina, M. (2018). Comprensión y producción de textos escritos en instituciones de educación superior. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 10(18), 183-202.
- Londoño, D. A., Henao, J. I., Frías, L. L. y Marín, G. S. (2010). *El análisis del discurso y la formación de lectores críticos, autónomos y democráticos*. Bucaramanga: Fundación El Libro Total.
- López, G. S. y Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Lenguaje*, (31), 118-141.
- Louwerse, M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Revista Signos*, 37(56), 41-58.
- Lozano, M., Hernández, G., Ortiz, E., & Chacón, L. (2015). Prácticas de escritura. En B. González y A. Salazar-Sierra (Eds.), *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: De la educación media al desempeño académico en la educación superior* (pp. 135-181). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Mayor, B. (2006). La citación en la comunicación médica escrita (inglés-español): funciones y tipos. *Lebende Sprachen*, 51(2), 72-78.
- McNamara, D. (2004). Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37(55), 19-30.
- Moreno, V. (2012). De la argumentación pragmatológica como competencia investigativa en los estudiantes de derecho de la Institución Universitaria de Envigado. *Ratio Juris*, 7(15), 123-148.
- Moyano, E. y Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Graña-Cuaderno de trabajo de los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas*, 13(1), 33-59.
- Newell, G., Bloome, D. y Hirvela, A. (2015). *Teaching and learning argumentative writing in high school English language arts classrooms*. Nueva York: Routledge.
- Ossa, M. (2003). Pautas para citar textos y hacer listas de referencias según las normas de la American Psychological Association (APA). *Revista EMA*, 8(3), 335-349.
- Pinker, S. (2011). Si yo gobernara el mundo. *Revista El Malpensante*, 126, Recuperado de https://www.elmalpensante.com/articulo/2236/si_yo_gobernara_el_mundo
- Qutián, S. (2017). Oralidad y escritura: campos de investigación en pedagogía de la lengua materna. *Revista Praxis y Saber*, 8(16), 133-153.
- Rodríguez, Ó. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales. *Tribuna de Debate*, 31(2). Recuperado de <https://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>.
- Salazar, A., Sevilla, O., González, B., Mendoza, C., Echeverri, A., Quecán, D., ..., Lozano, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 51-70.
- Sánchez, A. (2015). Análisis lingüístico de la citación en artículos de ciencias sociales y humanas. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(1), 99-124. DOI: [10.22507/rli.v12n1a10](https://doi.org/10.22507/rli.v12n1a10).
- Serradilla, A. (2017). El avance del dequeísmo en el siglo XIX: factores desencadenantes. *Revista de Filología Española*, 97(1), 145-173.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122.
- Stubbs, M. (2014). *Language and Literacy (RLE Linguistics C: Applied Linguistics): The Sociolinguistics of Reading and Writing*. Nueva York: Routledge.
- Torres, P. y Londoño, D. A. (2016). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Katharsis*, (22), 375-401. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5888105>
- Van Dijk, T. (1991). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2006). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Van Eemeren, F., Garssen, B., Krabbe, E., Snoeck, A. V. y Wagemans, J. H. (2014). *Handbook of argumentation theory*. Ámsterdam: Springer.

Wallace, M. y Wray, A. (2016). *Critical reading and writing for postgraduates*. Londres: Sage.

Zavala, I. (1989). Dialogía, voces, enunciados: Bajtín y su círculo. En G. Reyes (coord.), *Teorías literarias en la actualidad* (pp. 79-128). Buenos Aires: El Arquero.





REPORTE DE CASO

Las modalidades de lectura: un tema para reflexionar sobre la práctica docente

The modalities of reading: a topic to reflect on the teaching practice

Dylan Ferney Poveda Vargas^{*ID}, Videsmir Benavides Ramírez^{**ID},
Stefannith Ospina Bocanegra^{***ID}

Resumen

El artículo tiene como propósito presentar los resultados de la intervención que se llevó a cabo con profesores del área de Humanidades de un colegio del suroccidente de Bogotá, en la localidad de Bosa, en torno a la lectura y sus modalidades, con el objetivo de actualizarlos teóricamente. Para tal fin, se optó por una metodología cualitativa, donde se diseñaron e implementaron talleres, teniendo como punto de partida las concepciones de los maestros en relación con esta acción discursiva. El reporte de caso concluye con hallazgos que evidencian que se cumplió con el objetivo, en cuanto a que los docentes transformaron sus prácticas pedagógicas en relación con las dos categorías trabajadas en los talleres.

Palabras clave: lectura, modalidades de lectura.

Abstract

This article aims to present the results of the intervention about reading and its modalities carried out with a group of teachers from the Humanities Department of a school in the town of Bosa, in the Southwest of Bogota city. The purpose was to qualify them in a theoretical aspect. To this end, a qualitative methodology was chosen, and a series of didactic workshops were designed and implemented, taking as a starting point the teachers' conception related to this discursive action. The case report is concluded with the findings that demonstrate the achievement of this objective, since the teachers transformed their pedagogical practices regarding the two categories worked on the workshops.

Keywords: reading, reading modalities.

* Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente SED, San Pedro Claver, Bogotá. Correo electrónico: dylan.vargas18@gmail.com

** Licenciada en Literatura y Lingüística de la Universidad La Gran Colombia. Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente SED Germán Arciniegas, Bogotá. Correo electrónico: videsmir@gmail.com

*** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional. Maestrante en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente SED Guillermo Cano Isaza, Bogotá. Correo electrónico: stefannithospina@gmail.com

Cómo citar: Poveda Vargas, D. F., Benavides Ramírez, V. y Ospina Bocanegra, S. (2020). Las modalidades de lectura: un tema para reflexionar sobre la práctica docente.

Enunciación, 25(2), 262-271. <https://doi.org/10.14483/22486798.15470>

Artículo recibido: 29 de octubre de 2019; aprobado: 26 de agosto de 2020

Introducción

La lengua fue tomada como un objeto de estudio desde principios del siglo pasado por [De Saussure \(1974\)](#), quien la definió como “un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias, adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esta facultad en los individuos” (p. 22); es decir, es tomada como un sistema con unas finalidades sociales desarrolladas por individuos. Posteriormente, Noam Chomsky daría un viraje en la materia, puesto que, con la *Gramática generativa transformacional*, logró estudiar el sistema desde las estructuras tanto superficiales como profundas, lo que significa que a partir de la categorización de la lengua posibilita un análisis estructural. Por ende, “el niño, como el lenguaje, posee una capacidad creativa, generativa, que le permite, con unas pocas estructuras, producir las oraciones de su lengua” (citado por [Bernal, 1984](#), p. 224), en otras palabras, la lengua es un sistema generacional. En este sentido, la lectura se asoció por mucho tiempo a dicha mirada lingüística, lo que implicó concebirla desde una mirada sistémica y convencional como un acto de decodificación de signos lingüísticos que permite llegar a un determinado mensaje.

Sin embargo, posteriormente se presentan unas miradas más amplias con respecto a los contextos, a lo social; autores como: [Vygotzky \(1995\)](#), [Hymes \(1972\)](#), [Halliday \(1998\)](#), serían quienes ampliarían las miradas de Saussure y Chomsky, considerando la relación directa entre pensamiento y lenguaje, y comprendiéndolo bajo una mirada social. Asimismo, se entiende que la “relación del lenguaje y el sistema social no solo es una relación de expresión, sino una dialéctica natural más compleja en que el lenguaje simboliza activamente al sistema social, creándolo y siendo creado por él” ([Halliday, 1998](#), p. 237), lo que necesariamente sostiene un vínculo directo entre la lengua y lo social. Para este momento, la lectura se entiende como una habilidad comunicativa que tiene un sentido

social, por tanto, sus fines son distintos y la escuela busca cómo direccionar los procesos lectores a situaciones sociales reales propias del contexto, que impliquen las necesidades de los estudiantes.

No obstante, desde la perspectiva semiótica, la cual adopta el presente documento, un texto no solamente se refiere a una serie de signos lingüísticos sistémicamente organizados, sino que la imagen y el sonido entran a desempeñar un papel determinante, puesto que también son considerados textos y por ende susceptibles de ser leídos. En este sentido, la lectura no se limita a la decodificación de signos lingüísticos, sino que su mirada es más amplia.

Por lo anterior, el presente reporte de caso tiene como finalidad presentar los resultados de la propuesta de intervención didáctica trabajada por Graile (Grupo Académico de Investigación en Lectura), con un colectivo de profesores de un colegio ubicado en el suroccidente de la ciudad de Bogotá, con el objetivo de llevar a cabo una actualización teórica sobre la lectura, debido a que a partir de un primer taller diagnóstico exploratorio sobre las concepciones de lectura se determinó que predomina la lingüística, es decir que los docentes conciben la lectura solo desde la decodificación de signos lingüísticos. Por lo anterior, el Graile centra sus intereses en dar a conocer otras modalidades de lectura que promuevan experiencias distintas, tanto en estudiantes como en docentes, y que por ende sean significativas.

Referentes conceptuales

Concepción de lectura

Para efectos de la intervención, la lectura es vista desde la perspectiva semiótica. De esta manera, es necesario mencionar lo que plantea Bobes sobre el proceso semiótico. Este debe entenderse como aquel “que brinda al individuo la posibilidad de generar significado y sentido” (citado por [Santiago, Castillo y Ruiz, 2005](#), p. 15). Asimismo,

supone la presencia del emisor, el signo y el receptor. No obstante, en el desarrollo del proceso, es posible que el emisor o el receptor falten, pero de ninguna manera el signo, ya que siempre está presente como elemento portador del significado, como expresión formal de un contenido: por medio de este, el individuo asocia un sentido a una forma; en consecuencia, la característica fundamental del signo es la de significar, esto es que un individuo lo emita como formalización de un contenido o lo reciba como tal (p. 15).

En la lectura es evidente que el individuo experimenta en todo su esplendor el proceso semiótico descrito; es decir, cuando el lector interactúa con un texto conformado por signos, ya sean imágenes, grafías o sonidos, se ve en la necesidad de asociar una serie de sentidos a dichos signos con el fin de configurar una interpretación posible a lo emitido por el escritor. Si bien el emisor, el signo y el receptor son elementos del proceso semiótico, su presencia y desempeño determina la aparición de variantes. Estas pueden ser: proceso de expresión, de significación, de comunicación, de interacción y de interpretación (Santiago, Castillo y Ruiz, 2005, p. 15). Con el fin de definir la lectura, es preciso indicar que esta se ubica dentro del proceso de interpretación, en el cual el receptor

[...] se constituye en el sujeto activo del proceso, pues “este interpreta como signo algo presente, natural o cultural, aunque no haya sido propuesto como signo por el emisor, que en realidad no actúa como tal emisor, aunque pueda ser soporte de signos”. (Bobes, 1989, citado por Santiago, Castillo y Ruiz, 2005, p. 15)

Posteriormente, Santiago, Castillo y Ruiz (2005), siguiendo la perspectiva de Bobes, afirman que la lectura

[...] no es solamente el reconocimiento de unos signos gráficos, o la simple traducción de lo gráfico a lo verbal, o la decodificación de unos símbolos

alfabéticos, para convertirse, antes que nada, en un proceso dinámico, en un trabajo de carácter cognitivo, mediante el cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a apropiarse de un texto, que pueden ser de la más diversa índole, dado que no solo buscamos significado en lo escrito o en lo verbal, sino, en lo olfativo, en lo gestual, en lo pictórico; pues [...] en el ámbito cultural, el ser humano vive inmerso en los signos, lo cual lo convierte en constante productor y receptor de estos. (p. 19)

De esta manera, Graile parte de esta definición de lectura para emprender un trabajo de intervención con docentes.

Modalidades de lectura

Las modalidades de lectura son entendidas desde un enfoque semiótico, donde el sujeto lector utiliza diferentes medios para comprender el sentido del texto. En esta línea, Gunther Kress (2008) propone “una multiplicidad de modos y, en particular, del modo de la imagen (fija y en movimiento), así como de otros modos” (p. 6). Lo anterior, para presentar el cambio del formato, pero este cambio en el texto va a sugerir también un cambio en la recepción de ese mensaje; allí, Calderón y Poveda (2019) hacen un aporte con relación a “los actos variantes e invariantes; donde lo variante es el canal de recepción y lo invariante es el proceso de comprensión que tiene el sujeto del texto” (p. 114). En otras palabras, el sujeto lector puede acceder a los textos mediante diferentes canales de comunicación (auditivos, visuales, etc.), lo cual diversifica las vías de acceso a la comprensión.

Asimismo, se reconoce la escucha como modalidad de lectura, la poesía desde la experiencia estética y la lectura inferencial a partir de un enfoque teórico semiótico, enmarcado en un modelo sociocultural, el cual afirma que “la interacción social promueve la motivación y la habilidad para el uso de la lectura y la escritura en el desempeño

de actividades productivas” (Braslavsky, 2007 p. 101); es decir, se busca que la lectura sea entendida y desarrollada en contextos reales de acción, que posibiliten comprenderla como un proceso modal, puesto que la escucha y lo estético son categorías que la conforman y que sustentan sus aspectos inferenciales.

De igual manera, se tendrán en cuenta otras modalidades presentes en los espacios en los que los estudiantes y docentes confluyen, con el fin de integrar este proceso, constructor de conocimiento, de manera significativa en la vida de los participantes, transformando así las prácticas pedagógicas y la experiencia estética y disciplinar con la lectura. Por lo anterior, se plantean tres miradas sobre la lectura:

En primer lugar, la lectura auditiva, donde se postula la escucha como una modalidad de lectura, en cuanto se comprende la complejidad de los procesos que pone en marcha una persona cuando escucha un mensaje, esto a partir de la propuesta de Beuchat (1989), quien define *oír* como “la recepción física de las ondas sonoras a través del oído”, y *escuchar* como “la capacidad de recibir y responder al estímulo físico y utilizar la información captada a través del canal auditivo” (p. 2). En esta medida se asocia al proceso de lectura en cuanto se estima que leer, como lo plantea Calderón et al. (2014), involucra múltiples aspectos semióticos, estéticos, comunicativos, afectivos, intelectivos y situacionales que se ponen en marcha según el canal de recepción que emplee el sujeto para su lectura, mismo que se adecua al formato de texto que le sea presentado.

En segundo lugar, la lectura como experiencia estética es vista desde el encuentro del lector con el texto, un encuentro íntimo, único e irreplicable, que lleva consigo una transformación de lector, tal y como lo plantea Larrosa (2003):

Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector

sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión con aquello que somos. (pp. 25-26)

Es decir, la lectura tiene una implicación directa en la subjetividad de quien lee, no se trata de leer por acceder a cierta información, sino que lo que se intenta defender es la lectura desde el placer, el gusto y, por ende, la experiencia, aquello que permite el deleite del texto literario y el alimento del espíritu de quien lee.

En tercer lugar, se encuentra la posibilidad de usar la inferencia para llegar a la comprensión de textos expositivos. Para ello, es necesario que estas sean entendidas como “representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto” (León, 2003, p. 24). En este sentido, gracias a las inferencias se ponen en marcha una serie de operaciones mentales que, por un lado, demandan esfuerzos y transforman al lector en un sujeto activo; y por otro, permiten construir una visión propia del texto. Por esta razón, esta modalidad ofrece la posibilidad de cambiar la visión tradicional de la lectura, por una en donde se valoran los esfuerzos del lector por llegar a la comprensión.

Metodología

A partir de lo expuesto, el presente reporte de caso pretende defender la siguiente idea: los docentes de una institución educativa del suroccidente de Bogotá presentan una concepción tradicional de la lectura, la cual se ve reflejada en su práctica pedagógica. Esta situación requiere de una actualización teórica enfocada en tres modalidades de lectura: la escucha, la estética y la inferencial.

Ahora bien, el enfoque metodológico se ubica en el paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, el cual permite entender la realidad social como distinta a la natural, desde una perspectiva

subjetiva, donde el investigador forma parte de la situación que se investiga. Del mismo modo, la observación etnográfica, la contextualización, el análisis de documentos e instrumentos permiten realizar una triangulación a partir de la realidad misma, siendo un paradigma que busca comprender e interpretar la vida social, desde una reflexión, una profundización y un detenimiento ante lo que muchas veces se naturaliza en la escuela (Bonilla y Rodríguez, 1997).

Para desarrollar la propuesta de intervención, se eligió el taller como estrategia pedagógica, puesto que, según Rodríguez (2012), “el taller facilita la apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas a partir de la realización de un conjunto de actividades desarrolladas entre los participantes” (p. 16). En la tabla 1 se detalla la organización de los talleres.

De acuerdo con la tabla 1, el taller 1 consistió en un diagnóstico para determinar las concepciones de lectura que manejaban los docentes. De este diagnóstico, se obtuvo que la concepción se limita a lo lingüístico, dejando de lado otros canales de recepción que posibilitan el proceso lector.

Para este taller se utilizó la tabla 2. Posteriormente, se dividió el grupo en tres subgrupos, con el fin de dar inicio a la indagación de saberes previos sobre las tres modalidades de lectura propuestas.

Por su parte, los talleres 2, 3 y 4 estuvieron enfocados a la actualización teórica de los docentes. El taller 2 se centró en aportar información reciente sobre la escucha como modalidad de lectura, para ello se utilizaron audiolibros con el objetivo de reconstruir las historias narradas y así dar cuenta del proceso lector. El taller 3 brindó herramientas para considerar la lectura desde la experiencia estética, para ello se recitaron poemas y se avanzó en la indagación de las experiencias personales de los docentes. El taller 4 propuso la inferencia en textos expositivos como una herramienta válida para considerar al proceso lector en el aula. Finalmente, el taller 5 evaluó los aportes de cada una de las tres modalidades a partir de discusiones y exposiciones de experiencias en el aula, y se obtuvo que la actualización teórica fue significativa para los docentes participantes de la intervención.

Tabla 1. Organización de talleres

No.	Nombre del taller	Objetivo
1	¿Qué es la lectura?	- Identificar las concepciones de los docentes sobre la lectura. - Identificar la metodología empleada por los docentes a la hora de trabajar diferentes tipos de textos en el aula.
2	La escucha como modalidad de lectura	Comprender la escucha como otra modalidad de lectura.
3	Llegó la poesía a buscarme	- Dar a conocer a las docentes pautas para la lectura de poemas en el aula de clase, a partir del placer estético.
4	Utilizando la inferencia en textos expositivos	- Emplear la inferencia en la lectura de textos expositivos.
5	Evaluación de saberes	- Evaluar y socializar los objetivos alcanzados frente a las intervenciones sobre las tres modalidades de lectura.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Concepciones de lectura

Conocimientos sobre...	¿Qué sé?
La lectura	
Las modalidades de lectura	

Fuente: elaboración propia.

Corpus de estudio

La propuesta se desarrolló con 15 docentes de un colegio ubicado en el suroccidente de la ciudad de Bogotá, quienes se desempeñaban en diferentes grados en el área de Humanidades. Asistieron a cinco talleres sobre las modalidades de lectura, los cuales arrojaron una serie de datos que serán analizados a continuación.

Análisis de los resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en la intervención con docentes de diferentes grados del área de humanidades, de tal manera que se jerarquizan según el objetivo planteado. Por consiguiente, se desarrollarán las categorías de lectura y modalidades de lectura.

¿Qué es la lectura?

El primer taller tuvo como finalidad indagar sobre las concepciones que tienen los docentes sobre la lectura, lo cual permitió diagnosticar, planear y

diseñar los talleres orientados a la actualización del profesorado en su práctica pedagógica. En este sentido, en la categoría de lectura se obtuvieron los resultados que se presentan en la [figura 1](#).

Según estos resultados, la mayoría de docentes la definieron desde una perspectiva lingüística, limitándose al sistema alfabético, al afirmar que se refiere a “textos que deben ser decodificados” para obtener cierta información y comprender el mensaje que transmiten. Otros apuntaron a una perspectiva cognitiva entendiéndola como proceso que permite acercarse y ampliar conocimientos. Finalmente, algunos afirmaron que la lectura es el “arte de comprender el mundo”, esta es quizá la visión más amplia. De manera que es desde allí que se busca forjar los conceptos de *imaginación* y *observación*, pues ellos reconocieron las imágenes como textos que pueden ser leídos, sin nombrar en ningún momento el proceso de decodificación. Por lo anterior, se evidencia que la lectura sigue siendo entendida como un proceso lingüístico que implica la decodificación de los signos de un idioma, lo cual indica que la perspectiva pragmática y semiótica queda fuera de dicha concepción.

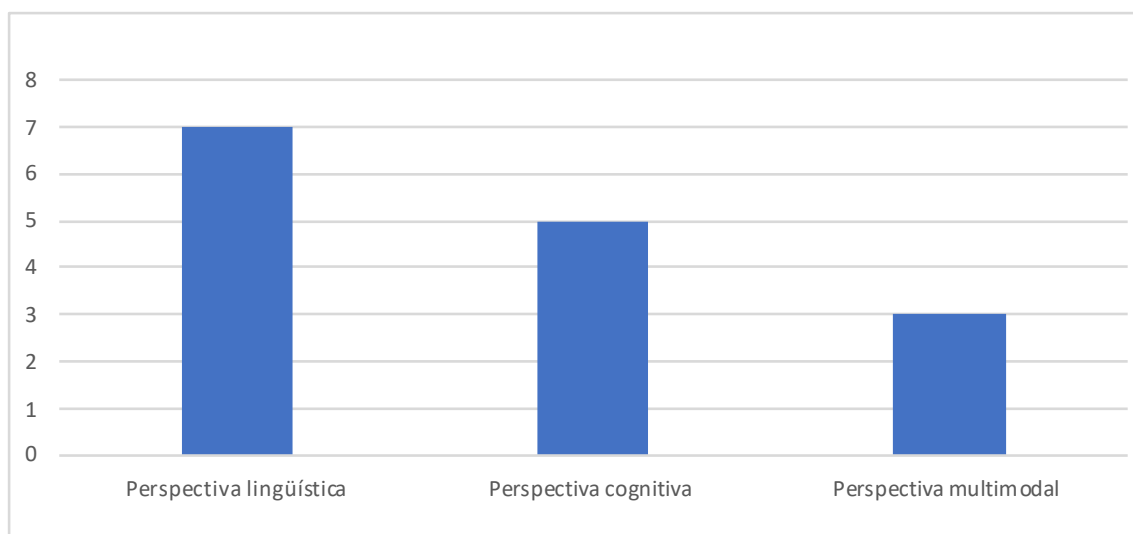


Figura 1. Concepciones sobre lectura

Fuente: elaboración propia.

Modalidades de lectura

Al preguntar a los docentes sobre esta segunda categoría, se obtuvieron los resultados que se ilustran en la [figura 2](#).

Las concepciones docentes sobre las modalidades de lectura fueron muy variadas. Hubo un grupo que las definió desde las superestructuras, atendiendo únicamente a la forma, es decir que estas no se daban en la relación del lector con el texto, sino en el texto mismo. Otros las definieron desde las formas de leer: en voz alta, grupal y mental; para este grupo, la modalidad ya se trasladaba a la acción de lector. Los demás las entendieron a partir de los tres niveles de lectura (literal, inferencial, crítico). Por último, dos docentes argumentaron no saber. Sus respuestas evidenciaron un desconocimiento parcial de lo que son las modalidades de lectura, puesto que atendieron únicamente a referentes textolingüísticos, dejando de lado al estudiante y sus diferentes canales de recepción.

Por lo anterior, durante la intervención se buscó movilizar sus conocimientos a partir de las

experiencias, de tal suerte que al llevar audiolibros, poemas y un artículo científico a los talleres, no solo se vieron motivados, sino también interesados, por cuanto experimentaron un sistema de comprensión diferente al que ellos ya habían trabajado antes en el aula. Por último, cabe resaltar que los docentes se mostraron sorprendidos por las posibilidades que se tenían desde el trabajo de las inferencias en los textos expositivos, la poesía como una estrategia para desarrollar la recepción estética del texto, y la escucha como un canal de comprensión de lectura alterno.

Discusión

Para consolidar la discusión se retomarán las dos categorías de análisis contempladas: *lectura* y *modalidades de lectura*. Se revisó el grado de asimilación de estas por parte de los docentes, no solo durante los talleres, sino en sus clases, las cuales fueron monitoreadas. La [figura 3](#) presenta dos gráficas en las que se comparan las categorías antes y después de la intervención.

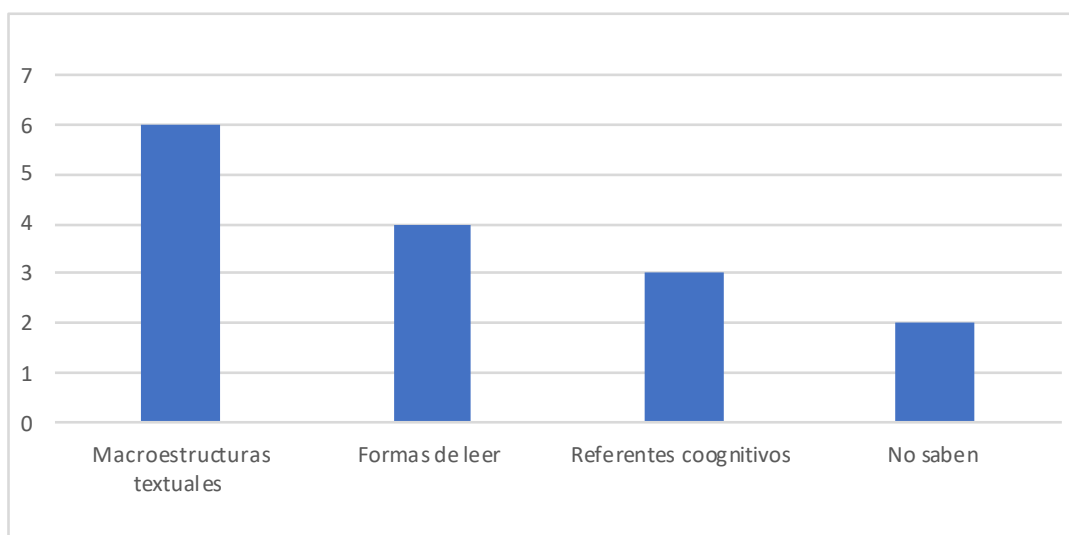


Figura 2. Concepciones sobre las modalidades de lectura

Fuente: elaboración propia.

Esta figura evidencia el avance significativo de los docentes frente a la apropiación de una perspectiva multimodal de la lectura, ya que, en relación con el diagnóstico, once docentes optan por esta perspectiva, tomando distancia de los enfoques tradicionales y teniendo un nuevo fundamento para el diseño de sus unidades didácticas. Este último aspecto representa una potencia en la formación del profesorado, por cuanto se cualifican las prácticas que el docente usualmente lleva a cabo en el aula, ya que en la evaluación ellos manifestaban que en ocasiones llevaban videos o canciones al aula, pero que desconocían los procesos de fondo que podrían fortalecer al cambiar el formato del texto alfabético por otros sistemas de comprensión.

Por su parte, la [figura 4](#) evidencia que los docentes apropiaron el término (modalidades de lectura), entendiendo que no hace referencia a la superestructura, sino a las diferentes formas de leer que se pueden mediar por los canales de recepción del lector. Además, los que presentaban desconocimiento del tema, ahora apropiaron el término que se construyó a lo largo de la

intervención. Es importante añadir que muchos de ellos solamente recurrían a textos alfabéticos para trabajar la lectura; luego de los talleres, en el momento de la evaluación, manifestaron que los estudiantes se veían muy interesados cuando ellos llevaban audiolibros, imágenes, poemas, debates y hasta conversaciones para trabajar la lectura.

En este punto, es importante señalar que cerca del 90 % de los docentes manifestaron haber avanzado en la actualización teórica, puesto que en el último taller de reconstrucción de saberes argumentaron que la lectura puede darse de forma compartida en diferentes escenarios, concepción que se articula con el enfoque sociocultural, el cual se seleccionó para fundamentar el taller.

Además de evidenciar apropiación discursiva acerca del enfoque sociocultural, los docentes reconocieron la experiencia estética como un factor necesario en la evaluación de los textos, al afirmar que esta era crucial a la hora de establecer una conexión entre el lector y el texto. De igual manera, resaltaron el impacto que tuvo llevar las modalidades de lectura al aula, puesto que les permitió

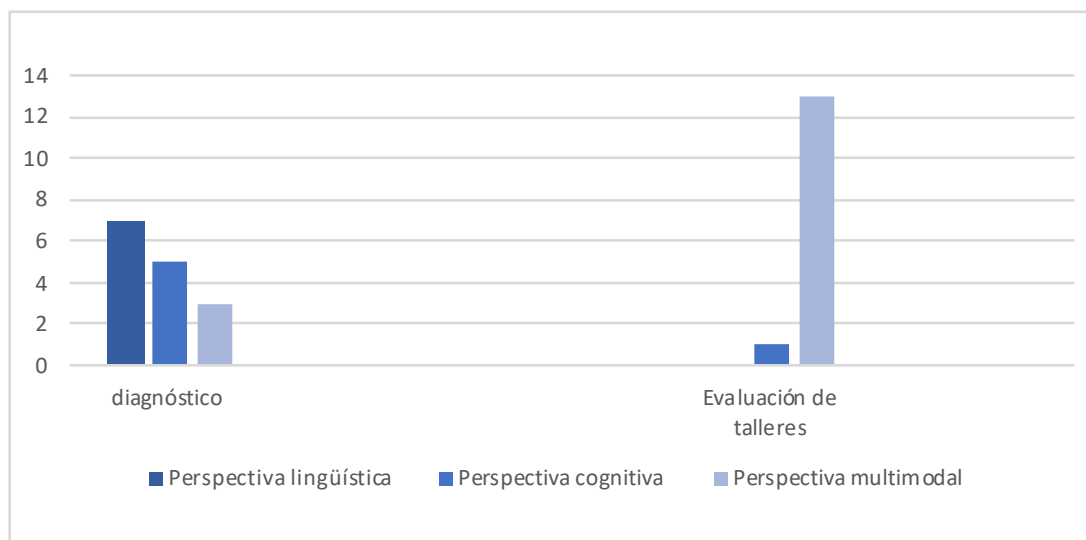


Figura 3. Concepciones sobre la lectura

Fuente: elaboración propia.

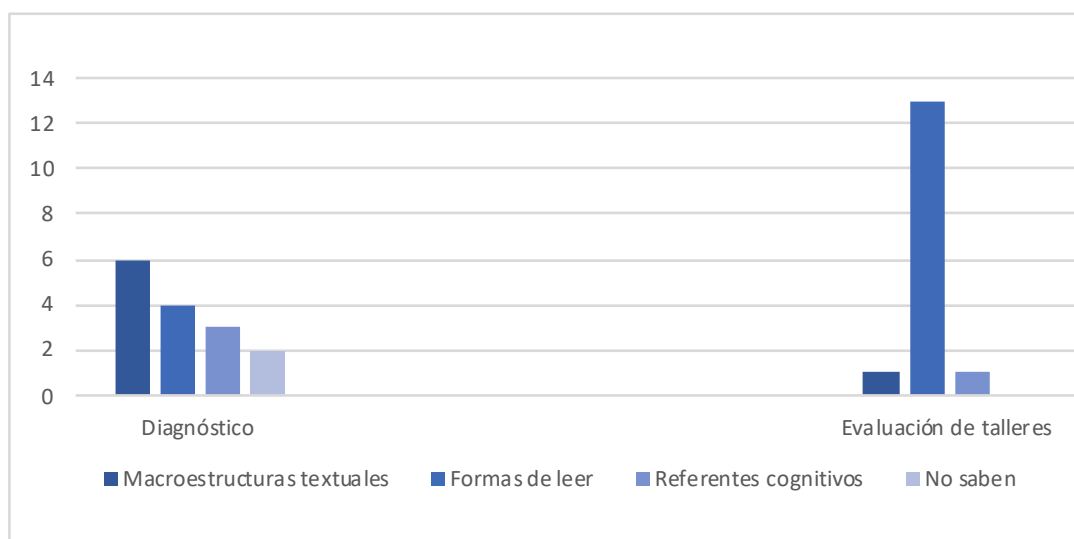


Figura 4. Modalidades de lectura

Fuente: elaboración propia.

desarrollar la lectura de una forma más significativa, tal como lo sugieren (Santiago, Castillo y Ruiz 2005, p. 15), al plantear que la semiótica “brinda al individuo la posibilidad de generar significado y sentido”, donde el lector interactúa con un texto conformado por signos, ya sean imágenes, gráficos o sonidos en la construcción de un conocimiento significativo para él.

Conclusión

Gracias a la triangulación de las concepciones de los docentes, la intervención mediante talleres y el análisis de las categorías (lectura y modalidades de lectura), es posible concluir que: tanto la población participante como los maestrantes iniciaron un proceso de actualización teórica conjunta. Esto se generó gracias a la interacción exitosa entre docentes, teoría y práctica, dada mediante el instrumento de intervención (taller), lo cual exhibe la coherencia con el enfoque sociocultural elegido por Graile para esta propuesta investigativa, el cual expone como premisa que el aprendizaje se da mediante

el intercambio de saberes de un grupo de personas ubicadas en un lugar y tiempo determinados.

De manera más específica, se logró actualizar el conocimiento de los actores respecto al concepto de lectura y sus modalidades, afirmación que se sustenta en los resultados presentados. Además, el diseño y aplicación de una propuesta didáctica amplió el espectro de conocimiento y acción, debido a que, en el caso de los maestrantes, se generó la necesidad de poner en práctica la teoría; mientras que para los docentes constituyó una oportunidad de apropiarse de nuevas herramientas, susceptibles de ser modificadas según las necesidades y expectativas de sus estudiantes.

Ahora bien, en relación con el objetivo general, “actualizar teóricamente a los docentes en torno a la perspectiva semiótica de la lectura y tres de sus modalidades: estética, auditiva e inferencial”, se puede afirmar que se cumplió a cabalidad, lo cual puede ser corroborado con los resultados analizados y el informe que se ha desplegado a lo largo de este reporte de caso.

Finalmente, sería propicio, para una futura investigación, acompañar el proceso de diseño de

situaciones didácticas que los docentes implementan en sus clases, a partir de la propuesta de las modalidades de la lectura que se presentó, debido a que, si bien en la rejilla de evaluación se evidenció el avance de los docentes en relación con su constructo teórico, es necesario instruir directamente en este trabajo.

Reconocimientos

El grupo académico de investigación en lectura Graile surge de las diversas inquietudes en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la lectura como trabajo investigativo del Seminario de Líneas de Investigación I, en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, desarrollado durante el primer semestre de 2019.

Referencias bibliográficas

- Bernal Leongómez, J. (1984). *Tres momentos estelares en lingüística*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Beuchat, C. (1989). Escuchar: el punto de partida, el punto de partida. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, (3), 20-25.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.
- Braslavsky, B. (2007). Nuevos tiempos y modos en el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. En *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización Temprana* (pp. 93-110). México: Fondo de Cultura Económica.
- Calderón, D. y Poveda, D. (2019) *La escucha como modalidad de lectura en la consolidación de una trayectoria hipotética para su aprendizaje*. [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/23086/1/Poveda-VargasDylanFerney2020.pdf>
- Calderón, D., Soler, S., Borja, M., Muñoz, G., Rojas, G. y Medina, G. (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- De Saussure, F. (1974). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Halliday, M. (1998). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. (1972). *Dirección en sociolingüística: la etnografía de la comunicación*. Nueva York: Rinehart & Winston.
- Kress, G. (2008). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Londres: Routledge.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- León, J. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rodríguez, M. E. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En S. Soler (comp.), *Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 13-43). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad del Valle. Recuperado de https://www.academia.edu/20109717/Lenguaje_y_Educaci%C3%B3n_Perspectivas_metodol%C3%B3gicas_y_te%C3%B3ricas_para_su_estudio
- Santiago, A., Castillo C. y Ruiz, J. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.



Lenguaje, sociedad y escuela



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Aproximación sociolingüística a las fórmulas de tratamiento nominales en el contexto comunicativo juvenil

Sociolinguistic approach to nominal treatment forms in the youthful communicative context

Andrés Mahecha Ovalle* 

Resumen

Este artículo describe las fórmulas de tratamiento nominales empleadas por los jóvenes con edades comprendidas entre 13 y 17 años residentes en la localidad de Kennedy (Bogotá D. C.) en tres ámbitos comunicativos: amistad, familiar, social. La recolección de datos se realizó a través de dos instrumentos: la grabación espontánea y del cuestionario. Para la selección de los informantes, se empleó la técnica de muestreo selectivo efecto bola de nieve. El corpus se constituyó de 30 grabaciones espontáneas y de los datos recolectados de la aplicación de 70 cuestionarios. Los resultados demuestran que las comunidades juveniles codifican en las fórmulas de tratamientos nominales aspectos como la distancia social, las relaciones de poder, la cortesía lingüística y la resemantización de ítems léxicos. Asimismo, se evidencia una variación en el tratamiento de acuerdo con el contexto y los participantes que intervengan en el acto comunicativo, lo cual contribuye al cambio o adaptación del comportamiento lingüístico del joven. Los hallazgos permiten inferir que el tratamiento nominal es una estrategia conversacional del joven en sus interacciones cotidianas.

Palabras clave: habla juvenil, formas de tratamiento nominales, comunidad de habla, ámbitos comunicativos, sociolingüística interaccional.

Abstract

This paper describes the nominal treatment forms used by young people aged between 13 and 17 who live in Bogota D.C. in three communicative areas: friendship, familiar and social. Data collection it is done through two instruments: spontaneous recording and questionnaire. For the selection of informants, the selective snowball sampling technique was used. The corpus was made up of 30 spontaneous recordings and data collected from the application of 70 questionnaires. The results obtained show that youth communities code aspects such as social distance, power relations, linguistic courtesy and resemantization of lexical items in the nominal treatment forms. Likewise, there is evidence of a variation in treatment according to the context and the participants involved in the communicative act, which contributes to the change or adaptation of the young person's linguistic behavior. The findings allow us to infer that nominal treatment is a conversational strategy of young people in their daily in interactions.

Keywords: youth speech, nominal treatment forms, speech community, communicative context, interactional sociolinguistics.

* Magíster en Lingüística, Seminario Andrés Bello, Instituto Caro y Cuervo. Especialista en Procesos Lecto-Escriturales, Corporación Universitaria Minuto de Dios y Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas por la Universidad Libre. Correo electrónico: andres320@hotmail.com

Introducción

Las fórmulas de tratamiento establecen un procedimiento empleado para determinar el contacto con el interlocutor. Estas fundamentan un entramado de relaciones entre hablante y oyente, las cuales están mediadas por factores sociales, como: edad, sexo, estrato social, distancia social, relaciones de poder y el contexto comunicativo. Estas variables sociales inciden sustancialmente en la elección y uso por parte de los hablantes. De acuerdo con [Rebollo \(2005\)](#), “la manera como nos referimos al interlocutor fundamenta nuestras relaciones y nos localiza en una compleja red de imágenes sociales, que se pueden negociar en la interacción con los demás” (p. 35). En este sentido, las fórmulas de tratamiento nominales (FTN) presentan variaciones según los individuos involucrados en la comunicación y determinan aspectos sociales en la comunicación. Por ello, estas tienen codificado el grado de confianza, respeto, elementos de cortesía verbal, relaciones jerárquicas¹. De modo que las FTN se constituyen en factores de *deixis social* ([Blas, 2004](#)), la cual se determina a través de las interacciones comunicativas entre los miembros de una comunidad de habla.

Desde la perspectiva anterior, esta investigación se distancia sustancialmente de otros estudios sobre las FTN adelantados en el contexto nacional: [Castellano \(2008, 2011, 2012, 2014, 2017\)](#); [Mestre \(2011\)](#); [García \(2014\)](#); [Gómez \(2016\)](#); [Arias, García y Ruiz \(2016\)](#); [Torres \(2017\)](#); [Arrieta y Avendaño \(2018\)](#). Estos trabajos adoptan una perspectiva de indagación centrada en la cortesía lingüística, la caracterización morfológica, alternancia en el uso de pronombres y cómo las relaciones simétricas contribuyen a emplear una determinada serie

de FTN². Las investigaciones anteriores no adoptan un enfoque desde la *sociolingüística interaccional* para el estudio de las FTN. Por ello, el presente estudio se enfoca en analizarlas “como elementos que permiten codificar las relaciones interpersonales y sociales entre los hablantes” ([Blas, 2004](#), p. 297). En otras palabras, los vocativos de tratamiento nominales se determinan y configuran desde las interrelaciones de los hablantes.

Según señala [Baker \(2010\)](#), el enfoque de la *sociolingüística interaccional* permite examinar cómo los hablantes crean, usan e interpretan el significado de las FTN desde la interacción social. Esta perspectiva de análisis del lenguaje se enfatiza en “que la lengua es un constituyente más de la realidad sociocultural, realidad que se construye, se mantiene y se transforma, en gran parte, por medio de las interacciones comunicativas en las que el uso del lenguaje desempeña un papel fundamental” ([Berenguer, 2001](#), p. 47). En este aspecto, los tratamientos nominales juveniles se comprenden desde las conversaciones cotidianas en ámbitos comunicativos concretos. Este hecho permite la elección de las fórmulas y uso en contextos específicos en el marco de sus acontecimientos comunicativos en relación con los interlocutores que intervienen en la comunicación. Por ello, el empleo del tratamiento nominal juvenil es una práctica básicamente interaccional y sociocultural donde el hablante construye el significado de los vocativos de tratamiento desde un evento de habla particular. Desde este panorama, el estudio de las fórmulas nominales desde la *sociolingüística interaccional* es pertinente porque permite observar y estudiar al individuo en sus maneras de habla cotidianas en interacción con otros hablantes.

Desde la perspectiva previa, el estudio se centra en las FTN empleadas por algunos jóvenes

¹ Dada la delgada línea entre la sociolingüística y pragmática, el presente trabajo asume estos factores desde la primera disciplina. Se hace énfasis en las variables extralingüísticas que configuran y delimitan el uso de las fórmulas de tratamiento nominales en los jóvenes. No obstante, como señala [Medina \(2010\)](#) es muy difícil hacer una demarcación entre sociolingüística y pragmática en relación con las nociones fundamentales de análisis.

² Sin embargo, se destacan los estudios realizados por [Plazas \(2013\)](#); [Álvarez y Caraballo \(2016\)](#); [Miranda y Payares \(2018\)](#), que se enfocan en el joven como individuo perteneciente a una comunidad de habla con unas características diferenciadoras de otros grupos etarios, perspectiva que sigue el presente estudio.

residentes en la localidad de Kennedy (Bogotá D.C.) en sus ámbitos discursivos cotidianos: de amistad, familiar y social. Se seleccionó esta población debido a los diferentes contextos socio-culturales donde los sujetos se hallan inmersos en su interacción comunicativa junto con las transformaciones sociales experimentadas por los adolescentes en la sociedad actual. Estas son los *mass media*, la informática y las redes sociales, que repercuten en el modo de hablar de los grupos humanos (Montero, 2011). En este sentido, las FTN están “codificadas en las lenguas a partir de las relaciones sociales e interpersonales que los hablantes mantienen entre sí” (Blas, 2004, p. 298). Es decir, se presenta una incidencia de los factores extralingüísticos y comunicativos en la elección de las fórmulas de tratamiento nominales.

La elección de informantes jóvenes con un rango de edad entre 13 y 17 años se sustenta en tres hechos fundamentales: el primero, la sensibilidad que desarrollan los hablantes durante esta edad temprana hacia la variación, según señala Halliday (2017). El segundo se basa en la construcción de la noción de *joven*, la cual va más allá de la edad. El concepto de juventud implica el estilo de vida, las nuevas maneras de interacción a través de plataformas sociales, su origen y sus condiciones de vida. Esta realidad sociocultural y sociolingüística permite formular un nuevo concepto de juventud, como afirma Rodríguez (2002). El tercer aspecto se apoya en la dinámica de innovación del lenguaje por parte del joven y “un fuerte sentimiento de grupo y utiliza en ocasiones formas lingüísticas propias” (Terrádez, 2001, p. 57). Desde estos motivos, se decide por la elección de informantes jóvenes con sus características descritas, las cuales se tienen en cuenta para este estudio.

De ahí que la investigación describe algunos de los cambios experimentados por las FTN empleadas por los jóvenes en el trato con sus amigos, familiares y con personas desconocidas. Los usos de las FTN evidencian las transformaciones ocurridas

en los mecanismos lingüísticos involucrados en la interacción cotidiana en sus intercambios comunicativos entre sujetos de 13 a 17 años. Asimismo, los rasgos sociolingüísticos señalan que las FTN están insertas en la comunicación familiar y social por parte de los jóvenes. Su empleo se interpreta desde los factores extralingüísticos: la edad, el sexo, los *mass media*, la interacción en la *red social*, la cercanía, la solidaridad y el grado de poder. En consecuencia, la investigación analiza las FTN empleadas por jóvenes en ámbitos específicos en relación con las relaciones interpersonales y sociales entre los interlocutores.

Metodología

La investigación es cualitativa con un enfoque descriptivo, que se fundamenta en la perspectiva de la *sociolingüística interaccional* del estudio de las FTN³. Al respecto, Blas (2004) plantea la necesidad de abordar la variación lingüística desde el análisis de las interacciones verbales en la comunicación cotidiana. De manera similar, Calsamiglia y Tusón (2015) sostienen que “este enfoque se ha utilizado para analizar las interacciones que se producen en todos los ámbitos de la vida social en que quienes participan en los encuentros interactivos” (p. 21). Esta perspectiva de análisis se sustenta en las comunicaciones entre las relaciones de igualdad, desigualdad, pertenencia a grupos socioculturales o subculturas de los miembros de una comunidad.

Se seleccionaron 70 hablantes jóvenes de los cuales 31 correspondieron a hombres y 39 a mujeres. Estos tenían edades comprendidas entre los 13 y 17 años. Los sujetos objeto de estudio se dividieron en subgrupos: el primero, jóvenes entre 13 y 14 años; el segundo, individuos con 15 y 16 años y el tercero, quienes tenían 17 años. La elección de los informantes se llevó a cabo a través de la técnica de muestreo selectivo *efecto*

3 Este estudio se adelantó desde enero hasta octubre, 2018.

bola de nieve, el cual “utiliza las redes sociales de los informantes para conseguir otros (‘técnica del amigo del amigo’) al consultarles a ellos mismos por otros conocidos que estuvieran dispuestos a ser encuestados” (Hernández y Almeida, 2005, p. 59). Este tipo de técnica permite obtener una muestra representativa y hace que participen hablantes que estén dispuestos a cooperar de manera activa. Es decir, la elección de los colaboradores es favorable al propósito que persigue la investigación.

La recolección de los datos se adelantó en dos fases: en la primera, se empleó la *grabación espontánea*, cuyo objetivo de acuerdo con Silva-Corvalán (2001) es “obtener una muestra de habla despreocupada, natural, lo más cercana posible al habla vernácula espontánea de la vida cotidiana” (p. 52). Se adoptó esta técnica debido a que se hace indispensable obtener datos fiables del habla cotidiana de los jóvenes objeto de estudio en sus contextos comunicativos cotidianos. La decisión previa se fundamenta en que “los datos más sistémicos y regulares para el análisis lingüístico se dan en el estilo informal y vernáculo” (Silva-Corvalán, 2001, p. 52). En la segunda, se utilizó el cuestionario, que se compuso por dos ejes: obtención de variables extralingüísticas –edad, sexo– y el contexto comunicativo –amistad, familiar, social–.

El corpus se constituye por 30 grabaciones de conversaciones espontáneas de los jóvenes con sus interlocutores en diferentes ámbitos comunicativos y, a su vez, de los datos arrojados por 70 cuestionarios aplicados a los informantes seleccionados. Así pues, para el análisis de los datos obtenidos, estos se clasificaron por ámbitos: amistad, familiar y social. Se inserta la frecuencia de uso para establecer la representatividad de cada fórmula de tratamiento por ámbito comunicativo. Las FNT incluidas como ilustración provienen de la síntesis realizada de las grabaciones y el cuestionario por contextos comunicativos.

Resultados

El tratamiento nominal en el ámbito de amistad

En el ámbito de amistad se encuentran las fórmulas de tratamiento nominales con su respectiva frecuencia de uso, detalladas en la [tabla 1](#). Esta se calcula por cada ámbito comunicativo.

Tabla 1. El tratamiento nominal en el ámbito de amistad

Fórmula de tratamiento nominal	Frecuencia de uso (%)
Nombre de pila	34,62
Apellido	10,01
Fórmulas amistosas	24,09
Fórmula <i>parce</i>	18,61
Fórmula sobrenombre	8,05
Otras fórmulas	4,09

Fuente: elaboración propia.

La fórmula nominal nombre de pila

En primer lugar, los jóvenes emplean el vocativo de tratamiento nombre de pila para referirse a sus amigos en las distintas situaciones comunicativas ocurridas con sus interlocutores, con una frecuencia de uso del 34,62 %. Este deíctico constituye el procedimiento más habitual entre los sujetos objeto de estudio para establecer contacto con el receptor. Lo anterior permite confirmar que el tratamiento entre compañeros se suele utilizar el nombre de pila (Álvarez, 2005). De manera general, esta fórmula tiene un valor apelativo en algunas situaciones. No obstante, esta realidad no se puede generalizar; puesto que en *otras circunstancias* no posee dicho valor. En este sentido, se afirma que esta forma es enunciada por los jóvenes para contactar con sus pares como vocativo denotativo.

El nombre de pila se establece como la FTN más empleada en el ámbito de amistad. Este determina algunas maneras para interpelarse entre jóvenes. En otras palabras, se mantienen dos usos con finalidades específicas que se contrastan entre sí. Este aspecto se ilustra en la [figura 1](#).

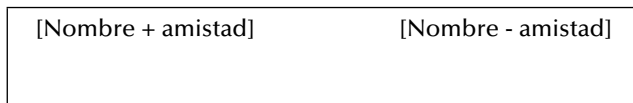


Figura 1. Uso del nombre de pila

Fuente: Carricaburo (1997).

El aspecto [*nombre + amistad*] establece un alto nivel de confianza y afecto entre los amigos. Este uso indica mayor grado de intimidad entre los interlocutores, el cual está conceptualizado como un aspecto de confianza, cercanía, afecto y solidaridad. Por tanto, la intimidad se configura en un rasgo de camaradería absoluta entre los miembros del grupo. Al mismo tiempo, se evidencia el establecimiento de una relación simétrica entre pares a través del uso del nombre de pila. Este hecho elimina la noción tradicional de poder⁴ entre emisor y receptor determinado en las interacciones comunicativas. De acuerdo con lo manifestado por algunos informantes ellos se denominan: “Por el nombre, ya que son mis amigos más cercanos y de confianza” (informante 43, 16 años, mujer); “por nombre o apellido a los de más confianza” (informante 41, 13 años, hombre); “siempre llamo a mis amigos por el nombre porque soy cercana a ellos” (informante 10, 17 años, mujer). Esto, además, permite confirmar que “el nombre de pila se utiliza para la intimidad o el afecto”, como señala ([Carricaburo, 1997](#)).

El otro aspecto, [*nombre – amistad*], establece un grado menor de confianza y afecto en comparación con el primero, [*nombre + amistad*]. El

uso del nombre de pila implica menos confianza, cercanía, afecto y solidaridad. Según los hablantes: “el nombre lo utilizo con quienes no tengo mucha confianza o empatía” (informante 20, 16 años, hombre); “para quienes no tengo cercanía empleo el nombre” (informante 40, 13 años, hombre); “con quienes no son mis amigos cercanos hago uso del nombre” (informante 30, 15 años, mujer); “a mis compañeros en general los llamo por el nombre” (informante 45, 14 años, mujer). De manera que este corresponde a una fórmula con un propósito netamente vocativo. Se emplea con quienes no se tiene un alto grado de intimidad. No obstante, no se puede hablar de desconocidos porque los interlocutores se reconocen mutuamente e interactúan de manera constante. Por tanto, en la utilización de [*nombre – amistad*] existe un grado mínimo de distancia social; mientras que en el uso de [*nombre + amistad*] esta se reduce a cero.

Desde lo expresado previamente, el nombre de pila se configura como la FTN más significativa en los intercambios comunicativos juveniles en el ámbito de amistad. Este se convierte en una estrategia conversacional de corte social, la cual implica el uso de una cortesía positiva para mitigar amenazas a la imagen del otro individuo. Se busca con su realización la mitigación de conflictos y, a su vez, se prioriza en las buenas relaciones con los interlocutores. De manera que en la interacción cotidiana juvenil predomina el nombre de pila tanto con quienes se tiene confianza como con aquellos hablantes donde esta es mínima. Si se apela a la noción de cortesía tradicional ([Escandell, 1995](#))⁵, el empleo del nombre de pila evidencia una muestra de respeto y reconocimiento del interlocutor desde el actuar comunicativo de los jóvenes.

En la fórmula *nombre de pila* se halla el apellido, que se utiliza con un índice de frecuencia

⁴ De acuerdo con [Escandell \(2014\)](#), el poder es entendido como la posesión y el control de los recursos considerados valiosos. El poder se convierte así en una marca de estatus social.

⁵ Tradicionalmente, la cortesía se había concebido como un conjunto de muestras de respeto o deferencia cuyo uso determina y exige la organización social, de acuerdo con [Escandell \(1995\)](#).

del 10,01 % en la comunicación cotidiana entre amigos. Este vocativo de tratamiento se establece como una manera formal de apelar al compañero en clase o en actividades grupales. Los informantes afirman: “siempre llamo a mis compañeros por su apellido cuando hago trabajos con ellos” (informante 9, 14 años, hombre); “me gusta el apellido, pues así se sabe a quién se llama” (informante 33, 16 años, hombre); “para mí el apellido es la mejor opción para comunicarme con mis amigos en actividades grupales” (informante 5, 13 años, mujer). Esta fórmula determina la cercanía entre los interlocutores. También, se produce con quienes se tiene un alto grado de confianza, amistad y solidaridad: “en mi caso llamo a mis amigos siempre por su primer apellido” (informante 15, 16 años, hombre); “para mí el primer apellido es la forma de comunicarme, pues lo considero más chévere que el nombre” (informante 55, 17 años, mujer). En este sentido, esta forma establece una cortesía positiva para el interlocutor. Lo anterior es corroborado por [Álvarez \(2005\)](#), “entre compañeros de estudio es habitual el uso del apellido” (p. 38). Desde esta perspectiva, el uso de esta forma se manifiesta mayormente con quienes se comparte una relación cercana.

Desde lo anterior, se observa que el nombre de pila representa el 44,63 % de frecuencia de uso en los acontecimientos comunicativos juveniles en el ámbito de amistad. Se evidencia que el antropónimo es empleado por los hablantes jóvenes sin distinciones de edad y sexo. La tendencia de uso del nombre de pila como la FTN preferida por los jóvenes es corroborada en las investigaciones realizadas en el ámbito hispanico. Entre los estudios se destacan los realizados por [Alba de Diego y Sánchez \(1980\)](#), en este trabajo prima este tratamiento con el 25 %; para [Medina \(1991\)](#), el nombre fue el más enunciado entre jóvenes con 29,3 %, y [Fontanella \(1999\)](#) resaltó el nombre como la FTN preponderante en la comunidad juvenil.

Fórmulas amistosas

En el ámbito de amistad, las segundas FTN utilizadas son las formas amistosas ([Carricaburo, 1997](#)) con una frecuencia de 24,09 %. En esta denominación se agruparon las FTN, que son empleadas para tratos cordiales entre amigos, compañeros de clase o con quienes se tiene una cercanía. Entre ellas están: *bebé, blanco, bola, broder (sic), cariño, chico-a, compañero-a, enano, estúpido-a, flaco-a, flaquito-a, joven, mami, mani, men, mijo-a, morsh (sic), nené, ñero, oso-a, pa, pato, perro, roscón, tonto-a, weon*. Las fórmulas previas son usadas porque permiten fortalecer los lazos de camaradería y mantener la unidad de grupo. Según lo expresado por los jóvenes informantes: “Empleo estas palabras *men, mani, ñero, joven, enano*, ya que manifiestan cariño hacia mis amigos” (informante 45, 14 años, mujer); “son palabras para denominar a mis compañeros, pero son palabras cariñosas: *chico, cariño, estúpido, joven, pa*” (informante 36, 15 años, hombre); “constantemente empleo *bebé, broder, cariño y perro* con mis parceros” (informante 38, 16 años, hombre). Estas declaraciones evidencian la familiaridad establecida entre los jóvenes desde la interacción con una FTN.

Algunas formas amistosas están fundamentadas en las características físicas e intelectuales de los interlocutores: *blanco, bobo-a, enano, estúpido-a, flaco-a, flaquito-a, joven, negro-a, tonto-a*. Este tratamiento se basa en aspectos corpóreos y etiquetas sociales del interlocutor involucrado en la comunicación, mas no es una manera despectiva de contactar al otro. Por el contrario, se centra en el afecto o la afectividad positiva. Los jóvenes hacen uso de estas fórmulas con el propósito de resaltar un atributo de la persona. Su empleo es frecuente porque es una manera de establecer contacto con el otro por medio del atributo del receptor, que adquiere una connotación positiva. Por tanto, los hablantes han realizado una resemantización de estos ítems léxicos para que no sean palabras insultantes.

En este sentido, el grupo juvenil objeto de estudio no concibe las FTN basadas en características físicas o intelectuales como ofensivas ni peyorativas. Estas son desprovistas de toda connotación insultante o negativa para el receptor. Esto coincide con los hallazgos de Fontanella (1999) y Carricaburo (1997), quienes subrayan que las FTN empleadas por jóvenes en algunas comunidades de habla en el español peninsular y continental en la actualidad no poseen “designaciones peyorativas” y “han perdido esa semántica peyorativa y parecen tener solo valor apelativo; así ocurre con [...] estúpido” (Carricaburo, 1997, p. 56). De este modo, se evidencia que la utilización de atributos corpóreos o cognitivos como tratamiento en las colectividades de habla juveniles son apelativos, que no tienen carga semántica peyorativa.

Cabe destacar otras formas amistosas empleadas por los jóvenes en sus actividades colectivas. Estas son: *bolas*, *cariño*, *chicos*, *compañeros*, *güevones*, *mani*, *mor*, *morsh* (sic), *muchachos*, *nené*, *ñeros*, *oso*, *panas*, *patos*, *perros*, *roscón*, *tesoro*, las cuales se enuncian sin distinción alguna en cuanto al sexo del hablante. Las anteriores FTN están orientadas a estrechar los lazos de camaradería presentes en los individuos, quienes comparten unos intereses comunes o prácticas socioculturales idénticas a sus amigos. De estas circunstancias, surge el hecho de que las formas nominales que denotan cariño se convierten en una rutina lingüística para establecer contacto entre hablantes con actividades en común. Estas configuran un determinado grado de empatía, aspecto que se traduce en pertenencia y aceptación de grupo.

La fórmula “parce”

El tratamiento *parce* se encuentra inscrito dentro de la denominación de fórmulas amistosas con una frecuencia de uso de 18,61 %. Esta denota un vínculo de afectividad entre amigos y compañeros en las interacciones cotidianas del grupo juvenil estudiado. De acuerdo con el corpus recolectado se aprecia: “casi siempre llamo a mis amigos

como *parce*” (informante 2, 13 años, hombre); “empleo *parce* para amigos y compañeros” (informante 4, 17 años, mujer); “algunas veces uso *parce* para referirme a mis amigos” (informante 21, 14 años, hombre), y se asegura: “mis compañeros casi siempre lo usan conmigo” (informante 32, 15 años, hombre). Este hallazgo es manifestado por Arias, García y Ruiz (2016), quienes clasifican esta fórmula como una manera de expresar “amistad o compañerismo” dentro de “la afectividad positiva” (p. 67), en dos comunidades discursivas juveniles en la ciudad de Medellín, Colombia. Este hecho muestra una tendencia en los hablantes jóvenes a emplear la forma *parce* para manifestar relaciones de amistad y afecto positivo. Así mismo, lo anterior refuerza la aseveración de que los jóvenes tienden, en sus intercambios comunicativos, a disminuir la distancia social a través de este tratamiento.

La fórmula sobrenombre con connotación de cercanía

Dentro de los déicticos sociales se utilizan los sobrenombres en las comunicaciones cotidianas juveniles con una frecuencia de 8,05 %. Según señalan los informantes 11, 31 y 70, los apodos se convierten en una manera para apelar a la segunda persona: “A mis amigos los llamo por apodos” (informante 11, 14 años, mujer); “utilizo apodos porque es como el alias que nos tenemos” (informante 31, 16 años, hombre); “algunas veces empleo apodos” (informante 70, 15 años, mujer). Los sobrenombres configuran una relación de cercanía entre los interlocutores; siempre y cuando estos pertenezcan al mismo grupo juvenil. En el conjunto de amigos su emisión denota características positivas para el receptor; mientras que, si quien recibe el apodo es un hablante no perteneciente al grupo, el apodo tendría un carácter peyorativo. Se destaca que en el primer uso existe una relación estrecha entre los interlocutores; en el segundo, este vínculo suele desaparecer. Por tanto, en el último la carga semántica del sobrenombre amenaza la imagen del interlocutor.

La fórmula [*nombre + diminutivos*]

El [*nombre + diminutivo*] se convierte en la forma por excelencia para resaltar los lazos de compañerismo y camaradería entre los jóvenes. El nombre expresado en este rasgo morfológico simboliza el estrechamiento y cercanía de las relaciones sociales de los sujetos a través de su interacción comunicativa por medio de la fórmula nominal. El uso de [*nombre + diminutivo*] establecido por los hablantes en las situaciones comunicativas situadas en la amistad predomina con connotaciones positivas. Los jóvenes evidencian el cariño y el afecto con quienes se emplea dicha derivación apreciativa. Sin embargo, se hace presente el significado con un carácter negativo, mas este no llega a ser peyorativo.

Otras fórmulas

En otras fórmulas, se presentan los tratamientos como *amor*, *marica*, *socio* y [*viejo + nombre*], con una frecuencia baja de uso de 4,09 %. Al respecto de las formas previas, los informantes confirman: “a mis amigos los denomino como *viejo* más su nombre” (informante 21, 17 años, hombre); “en mi caso uso varias maneras: *amor*, *marica* y otros” (informantes 37, 15 años, mujer); “uso la forma *marica*” (informante 61, 13 años hombre); “uso la forma *socio*” (informante 51, 14 años, mujer). Estas fórmulas se orientan a establecer una comunicación de corte simétrica entre los interlocutores. Así pues, el joven en su red social emplea diversas FTN, en estas predominan aquellas orientadas a un trato de confianza y afecto. Dichas formas se enuncian como una estrategia conversacional para salvaguardar la imagen del interlocutor.

En el contexto amistoso, se presentan algunos términos usados como fórmulas que se resemantizan en el acontecimiento comunicativo y pierden su valor de insulto, el cual sí se hace presente en los hablantes adultos. Entre ellas se hallan *bobo-a*,

estúpido, *güevón*, *marica*, *negro-a*, *perro-a*, *ros-cón* y *tonto-a*. Estas no se consideran peyorativas en el ámbito comunicativo de amistad juvenil. Por el contrario, los hablantes adultos las consideran insultantes o amenazantes de la imagen positiva del interlocutor. Para ilustrar este caso, se puede observar que el *Diccionario de la Real Academia Española* (RAE, 2014) recoge estas voces como insultantes. Por ejemplo, “**perro, rra** 2. m. y f. coloq. Persona despreciable. U. t. c. insulto”; “**estúpido, da** 1. adj. Necio, falta de inteligencia. U. t. c. s.”, “**marica** 3. adj. despect. malson. Dicho de un hombre: homosexual. U. m. c. s. m. U. t. c. insulto”. Como se observa en las acepciones previas, estas voces tienen un significado de insulto. Sin embargo, los jóvenes han resignificado estos términos asignándoles nuevos significados. Este procedimiento semántico se adelanta mediante la alteración de una palabra vieja, como señala Ullmann (1972).

Desde los aspectos esbozados previamente, se afirma que los hablantes hacen uso de diversas FTN en el ámbito de amistad. Según lo recalca Fontanella (1999), las FTN obedecen a maneras genéricas de referirse a una misma realidad: “entre los jóvenes se muestra una variación amplísima casi sin puntos en común, lo que pone de manifiesto la existencia de relaciones en las que la variación en las fórmulas de tratamiento nominal es enorme” (p. 1423). En este sentido, las anteriores FTN responden a diversas dinámicas de comunicación propias de los grupos juveniles con estrechos vínculos de diversa índole: amistad, compañerismo, prácticas culturales, sociales, deportivas e interacciones en redes sociales.

El tratamiento nominal en el ámbito familiar

El tratamiento nominal en el ámbito comunicativo familiar se clasifica en cuatro categorías junto con la frecuencia de uso, como se ilustra en la [tabla 2](#).

Tabla 2. El tratamiento nominal en el ámbito familiar

Fórmula de tratamiento nominal	Frecuencia de uso (%)
Nombre de pila	40,09
Sobrenombre	30,90
Fórmulas para padres y abuelos	17,80
Fórmulas <i>amor y mi vida</i>	11,20

Fuente: elaboración propia.

El nombre de pila

La FTN más empleada por los jóvenes en sus interacciones familiares es el nombre de pila, con una frecuencia de 40,09 %. Por medio de esta el joven establece contacto con sus parientes más cercanos: hermanos, primos, abuelos y la pareja. En la familia, quienes reciben este tratamiento con una frecuencia alta son los primos y los hermanos. Los informantes declaran: “a todos los miembros de mi familia los llamo por el nombre” (informante 1, 13 años, mujer); “por lo general los llamo por el nombre” (informante 6, 17 años, mujer); “solo por el nombre” (informante 8, 16 años, hombre); “uso el nombre con mis familiares” (informante 12, 14 años, hombre). De manera similar, el estudio sociolingüístico realizado por [Pedroviejo \(2006\)](#) se resalta que “el nombre es el tratamiento preferido por ellos y ellas” –jóvenes– para con los familiares. Lo anterior es confirmado por [Álvarez \(2005\)](#), quien señala que “en el trato entre familiares se suele utilizar el nombre del interlocutor” (p. 38). No obstante, el nombre de pila no se manifiesta con los abuelos. En este caso concreto, se irrumpe la tendencia juvenil de usar el nombre de pila para denominar a los adultos mayores en la familia.

Se resalta el nombre de pila empleado en las interacciones comunicativas con la pareja. Su uso denota cercanía y confianza. Se destaca porque indica una relación simétrica entre la pareja. La información suministrada por los hablantes evidencia que “con mi novio nos llamamos por el nombre varias veces” (informante 14, 13 años,

mujer); “normalmente llamo a mi novia por su nombre” (informante 18, 14 años, hombre); “mis parejas me dicen regularmente por el nombre” (informante 50, 16 años, mujer). Sin embargo, se evidencia en las grabaciones espontáneas que esta puede variar según la entonación. Se señala que la enunciación de esta fórmula con la pareja es tendencia en el ámbito hispánico de acuerdo con los hallazgos de [Pedroviejo \(2006\)](#): “los chicos lo emplean en un alto porcentaje el nombre y las chicas también” para referirse a la pareja; y [Castellano \(2008\)](#) afirma que “entre los jóvenes de Medellín [...] el nombre propio como tratamiento en la pareja representa uno de los porcentajes más altos” (p. 178). Los resultados de los estudios previos indican que el empleo del nombre de pila con la pareja es una tendencia generalizada en las comunidades hispánicas juveniles.

La fórmula sobrenombre con valor de cercanía entre los hablantes

Los jóvenes emplean sobrenombres para referirse a sus parientes más cercanos, como: primos, hermanos y abuelos; esta fórmula presenta una frecuencia de 30,90 %. Según lo manifestado por los informantes: “con mis familiares de confianza les tengo apodos” (informante 12, 14 años hombres); “me dirijo a mis primos con apodos” (informante 14, 13 años, mujer); “especialmente a mis abuelitos les digo apodos” (informante 53, 17 años, hombre); “con todos mis hermanos nos denominados con apodos” (informante 64, 16 años, mujer). En la norma estándar social, un apodo suele ser por excelencia una amenaza a la imagen positiva del interlocutor y resulta ser ofensivo. No obstante, esta tendencia pierde validez porque los sujetos objeto de estudio atribuyen un uso diferente al configurado por el adulto. De modo que el empleo de apodos en el habla cotidiana juvenil en el interior de la familia se constituye como parte de la expresión del comportamiento lingüístico del joven y, a su vez, estos son resignificados en una forma de tratamiento con una connotación positiva.

Así mismo, el apodo se constituye en una FTN que satisface una serie de intereses sociales y lingüísticos de las comunidades de habla juveniles de apartarse de la norma o de la conducta lingüística del adulto. De esta manera, los sobrenombres facilitan la creación de un sistema de disposiciones lingüísticas que le permiten satisfacer ese propósito (Catalá, 2002). La configuración de los apodos como déictico social da cuenta de la transformación que los individuos en su discurso logran darle a su habla en comparación con el lenguaje del adulto. De modo que no se trata de imponer una moda o que obedezca a un aspecto pasajero. Por el contrario, la resemantización de los seudónimos demuestra la capacidad creadora del joven para cambiar la realidad y percepción del mundo a través de su habla.

En este sentido, el joven se aleja de la conducta lingüística estándar de la comunidad de habla –la del adulto– para establecer una propia; se realiza en principio mediante la resemantización del apodo con el propósito de percibir su contexto desde otra perspectiva –diferente a la del adulto–. La asignación de nuevos significados a los sobrenombres no es producto de la rebeldía o moda, sino porque el joven observa que las condiciones socioculturales en donde se ubica son totalmente diferentes. Por ende, se necesitan nuevos ítems léxicos para la interpretación de las actuales situaciones socioculturales. La resemantización es una conducta lingüística por parte del joven que se convierte en una práctica lingüística que cohesiona al grupo.

Fórmulas para denominar a los padres y abuelos

A continuación, se relacionan las FTN para interactuar con los padres y los abuelos con una frecuencia del 9,79 %. Entre ellas se encuentran *papá*, *mamá*, *ma* y *pa* (apócope de *papá* y *mamá*), *madre*, *padre*, *mami*, *papi*. De acuerdo con los hablantes: “a mis padres me dirijo como *papá* y *mamá*. Otras veces como *pa* o *ma*” (informante 66, 15 años, hombre); “casi siempre los llamo por *papá* y *mamá*, o *papi* y *mami*” (informante

69, 16 años, mujer); “a mis papás como *madre* y *padre*” (informante 42, 17 años, hombre). Las cuatro primeras son formas tradicionales en el ámbito hispánico, las cuales están vigentes en los jóvenes como vocativos de tratamiento para indicar relaciones de parentesco. La frecuencia de uso indica que estas fórmulas aún tienen una amplia aceptación en el contexto comunicativo familiar. Estos déicticos sociales están ampliamente empleados en el español general tanto peninsular como continental.

De manera similar, las fórmulas *abuelito-a* y *abuelo-a* son tratamientos establecidos con una frecuencia de uso del 8,01 % como maneras tradicionales para denominar a los abuelos por parte de los jóvenes. Para los informantes, ambas formas son comunes en la comunicación cotidiana: “a mis abuelos algunas veces les digo *abuelo* o *abuela* [...]. Aunque prefiero *abuelito* o *abuelita*” (informante 39, 17 años, mujer); “les digo *abuelo* o *abuela*. También, uso *abuelito* o *abuelita*” (informante 34, 15 años, hombre). Esta última se mantiene en el ámbito de las interacciones familiares como una manera canónica de contactar con los abuelos. Sin embargo, la fórmula *abuelito-a* tiene mayor predilección de uso de acuerdo con la comunidad de habla objeto de estudio para denominar a los abuelos. En una investigación realizada por Molina (2002) y García (2014), se encontró esta misma tendencia en las comunidades tanto del español peninsular como del español colombiano.

Las fórmulas *amor* y *mi vida* en el interior de la familia

Los tratamientos *amor* y *mi vida* se enuncian en la comunicación cotidiana juvenil en el interior de la familia con una frecuencia del 11,20 %. Estas dos presentan una significación de respeto y cercanía en el intercambio comunicativo juvenil en el seno de la familia. En este sentido, los informantes declaran: “les digo *amor* a mis hermanas o primas” (informante 52, 15 años, hombre); “algunas veces utilizo *mi vida* y *amor* con mi familia” (informante

69, 17 años, mujer); “empleo *amor* y *mi vida* con mi familia” (informante 58, 16 años, hombre). La primera de ellas se emplea como una forma de cortesía positiva, mas no implica necesariamente una relación estrecha o de cercanía entre interlocutores. Lo anterior es confirmado por Carricaburo (1997): “en algunos casos la efectividad no existe y son simples fórmulas más o menos cordiales de iniciar un contacto lingüístico” (p. 50). De hecho, su uso se extiende a otros ámbitos comunicacionales donde la afectividad no se involucra. La segunda, se utiliza como tratamiento que denota mayor cercanía y efectividad en contraste con *amor*.

En este contexto particular, se recurre a diversas fórmulas nominales para el tratamiento con los padres y abuelos, con un bajo uso: *viejito-a*, *tata*, *cucho-a*, *mita*, *pito*, *ma*, *mamita*, *apá* y *amá*; con los hermanos y los primos: *niño feo*, *bruja*, *parce*, *chino-a*, *lámpara*; con la pareja: *beibi*, *parcerito-a*, *musa*, *cosito-a*, *papaíto*, *rey*, *reina*, *flaco-a*. Estas FTN están asociadas con la manera como los jóvenes determinan sus relaciones sociales en sus comunicaciones cotidianas. En otras palabras, el joven enuncia estas fórmulas para cambiar la relación asimétrica por una simétrica con los miembros de su familia y pareja. Sin embargo, su uso está restringido por valores socioafectivos y los vínculos establecidos entre los interlocutores. En este sentido, el ámbito familiar desempeña un papel fundamental porque sitúa a los hablantes en un contexto particular con unas características específicas, como la cercanía, el grado de confianza y los roles establecidos entre parientes, aspectos que son conocidos previamente por los interlocutores.

Desde el contexto anterior, la utilización del tratamiento nominal en las interacciones comunicativas juveniles se comprende en el marco de norma social propia de los jóvenes y que son comprendidas por sus parientes cercanos. Según afirma Molina (2002), “el uso de una u otra alternativa, por lo tanto, es el resultado de la elección consciente del hablante y cualquier innovación

tiene que producirse también en el nivel de consciencia” (p. 99). Así pues, las FTN empleadas en el contexto familiar se inscriben en una elección autónoma del sujeto, la cual es aceptada por los demás miembros de su núcleo familiar. De lo contrario, dichas FTN perderían validez y los jóvenes tendrían a recurrir a las formas nominales tradicionales.

El tratamiento nominal en el ámbito social

En la tabla 3, se ilustran los tratamientos agrupados en tres denominaciones y se señala la frecuencia de uso de las fórmulas presentes en el ámbito social.

Tabla 3. El tratamiento nominal en el ámbito social

Fórmula de tratamiento nominal	Frecuencia de uso (%)
El nombre de pila	52,60
Fórmulas para los docentes	32,70
Fórmulas para los médicos	14,70

Fuente: elaboración propia.

El nombre de pila

El nombre de pila es la FTN más usada por los jóvenes en el ámbito social frente a los siguientes interlocutores: desconocidos, empleados de servicios generales, vecinos y profesores, con un porcentaje de 52,60 %. El anterior tratamiento es frecuente para indicar la distancia social. Aun así, los hablantes tienden a disminuir el uso de este deíctico social de acuerdo con el nivel de interacción con sus interlocutores. En las situaciones comunicativas predominan los tratamientos: [*veci* – *vecino-a* + *nombre*], [*señor*, *señora* + *nombre*], [*don*, *doña* + *nombre*]. Ante estas elecciones, los informantes declaran: “a los vecinos les digo *veci* o *vecino*, junto con el nombre [...]; a las señoras del aseo por el nombre o *señora* más el nombre” (informante 54, 15 años, hombre); “por el nombre, cuando

me lo sé” (informante 24, 16 años, hombre); “con la gente que no me hablo constantemente por el nombre” (informante 28, 15 años, mujer). Las anteriores afirmaciones evidencian que los interlocutores poseen un grado intermedio de confianza. Desde el contexto previo, se puede afirmar que el nombre de pila se convierte en la FTN enunciada por excelencia en los jóvenes para sus interlocutores con quienes se posee una distancia social o un grado relativo de confianza.

Asimismo, el nombre de pila se emplea como vocativo de tratamiento para referirse a los docentes. Se evidencia que los jóvenes denominan a sus maestros por el nombre en todas las situaciones” (informante 64, 16 años, mujer); “casi siempre los llamo por el nombre” (informante 66, 15 años, hombre); “a mis profes los llamo por su nombre” (informante 36, 15 años, hombre). Este hecho llama la atención porque pone en evidencia que existe una tendencia a disminuir el uso de títulos honoríficos como *señorita*, *señor*, *maestro-a*, *profesor-a*. Se observa, entonces, la ruptura de la relación asimétrica entre educando y docente cuando no se establece el uso de títulos honoríficos. De manera similar, se presentan las formas [*profesor-a + nombre*] y *prof*, *profe*, [*profe + nombre*]. La primera es tradicional en el habla hispana para establecer contacto con el docente; mientras que las segundas no son consideradas canónicas dentro de las comunidades hispanicas, tratamientos que son apócope de la forma estándar *profesor-a*. Según afirma Montes et al. (1998), el tratamiento *profe* tiene un “registro de alto predominio entre los jóvenes y en el nivel de secundaria” (p. 141). Por ello, se sostiene que esta fórmula ha mantenido su uso entre los jóvenes bogotanos encuestados en los niveles de educación básica secundaria y media vocacional.

De manera similar, el nombre de pila es el deíctico social para referirse a los vecinos, este tiene mayor uso respecto de otros vocativos de tratamiento. En este contexto, se puede afirmar que el

predominio del nombre corresponde con la fórmula más destacada para denominar a los vecinos, como señalan los informantes: “Siempre llamo a mis vecinos por su nombre” (informante 3, 16 años, hombre); “a los vecinos por su nombre” (informante 7, 17 años, mujer); “la mayoría de veces por el nombre” (informante 56, 14 años, hombre); “los vecinos se tratan por el nombre” (informante 62, 15 años, hombres). Sin embargo, los jóvenes emplean otras formas para establecer contacto con las personas que residen en su mismo lugar, estas son: *señor*, *señora*, [*señor-a + nombre*], *don*, *doña*. La distancia social entre joven y adulto establecida en algunas situaciones, en el ámbito social, propicia la utilización de las formas previamente mencionadas. Estos tratamientos se inscriben dentro del ámbito de la tradición hispánica para denominar a los vecinos.

Las fórmulas miss y teacher para referirse a los docentes

Para establecer contacto con los docentes, se presentan las fórmulas *miss*, *teacher*, [*miss + nombre*], [*teacher + nombre*] con un índice de frecuencia de 32,70 %. Al respecto, los informantes sostienen: “a todos mis profes les digo por *miss* o *teacher*” (informante 63, 13 años, hombre); “por lo general uso *teacher* más el nombre” (informante 25, 14 años, mujer); “les digo *teacher* o *miss*” (informante 30, 15 años, mujer). Estos tratamientos se han tomado como préstamos léxicos del inglés. La influencia de este idioma, el cual es una lengua franca, ha sido la causa de la adopción de esta forma nominal. En el contexto bogotano, el vocativo de tratamiento *teacher* se registró en el estudio realizado por Montes et al. (1998). Sin embargo, existe una diferencia de uso porque “*teacher*: presenta exclusión total entre las mujeres” (Montes et al., 1998, p. 141). El hallazgo de esta investigación revela que en la actualidad el uso de este tratamiento se establece sin distinción de sexo. Por ello, se asegura que la utilización cambió en cuanto al sexo de los interlocutores.

Las fórmulas para referirse a los médicos

Las formas nominales utilizadas por los jóvenes para referirse al médico son *doc* (apócope de *doctor*), *doctor-a*, [*doctor-a* + *nombre*]; estas representan el 14,70 % de la frecuencia de uso. De acuerdo con las voces de los jóvenes informantes: “*doctor*, porque no me sé el nombre ni lo conozco” (informante 22, 13 años, hombre); “suelo usar *doc* (sic) o *doctor*” (informante 26, 17 años, mujer); “uso *doctor* o *doctora* y el nombre si lo sé” (informante 57, 16 años, hombre); “utilizo el nombre o *doctor*” (informante 9, 16 años, mujer). Estas FTN obedecen a las maneras tradiciones en las comunidades lingüísticas hispanicas como deícticos sociales para establecer contacto con el profesional de la salud. Por ende, no se encuentran nuevas formas para denominar al médico. Se observa que las FTN se mantienen invariables para denominar a los galenos en relación con las usadas por los adultos.

En este ámbito comunicativo, la escuela desempeña un papel fundamental en las elecciones del tratamiento nominal por parte de los jóvenes. Se observa que en algunos contextos comunicativos escolares se ejerce una vigilancia del comportamiento comunicativo, puesto que los hablantes jóvenes deben responder a unas pautas interactivas propias de las instituciones educativas. En este aspecto, los informantes aseveran: “en mi colegio nos corresponde llamar a los profesores como *miss* o *teacher* y su nombre” (informante 25, 14 años, mujer); “es casi obligatorio llamar a los maestros como *profesor* o *profesora*” (informante 54, 15 años, hombre); “nos regañan si llamamos a los profes por su nombre” (informante 20, 16 años, hombre). El corpus permite confirmar que existe una predilección por los títulos honoríficos hacia los maestros en algunos centros educativos y, en estas instituciones, se hace énfasis particular en las *buenas maneras* para el trato del joven hacia los docentes en su interacción cotidiana. Incluso, se les ordena emplear las fórmulas inglesas *miss* o *teacher*, consideradas las más pertinentes para denominar a los docentes.

Discusión

El tratamiento es un mecanismo impulsado por un complejo engranaje que se manifiesta a través de construcciones lingüísticas específicas de cada comunidad de habla (Gutiérrez-Rivas, 2016). Para el caso del tratamiento establecido desde las FTN, este se construye según los intereses comunicativos de los hablantes involucrados en el intercambio comunicativo. El tratamiento consolida relaciones de poder, distancia social, intimidad, deferencia, la cortesía, lo cual se observa en los procesos léxicos adelantados al interior de los grupos sociales juveniles en la alternancia léxica y resemantización de algunas palabras para referirse a la segunda persona. Estos dos mecanismos dan cuenta de las estrategias sociopragmáticas llevadas a cabo por los jóvenes en sus apelaciones al interlocutor. El uso establecido por los emisores en el tratamiento nominal obedece a un principio de estrategia conversacional de corte léxico-semántico en sus discursos diarios al interior de una comunidad de habla.

El tratamiento nominal en el habla juvenil se establece como parte de su norma social y lingüística de los grupos, este se configura desde los diversos ítems léxicos empleados. Por ende, existe una diferencia en el tratamiento establecido por el grupo juvenil en relación con otros grupos etarios, los cuales recurren a los tratamientos canónicos propios de la norma estándar del español. En consecuencia, el comportamiento lingüístico juvenil es propio de este grupo etario, si se compara con otras comunidades de habla. La conducta lingüística determinada por el tratamiento nominal se convierte en una actitud de pertenencia generacional. De modo que los deícticos sociales empleados como FTN constituyen una expresión e identidad juvenil dentro de los distintos ámbitos comunicativos del joven, los cuales están determinados por aspectos sociales, culturales e intencionalidad comunicativa. Esto se puede comprender desde la afirmación

de [Catalá \(2002\)](#): “la juventud ha conquistado un protagonismo que no tenía en épocas anteriores y se ha individualizado como clase social frente al mundo de los adultos” (p. 128).

En consonancia con lo anterior, se observa que las nuevas generaciones han adaptado o configurado un determinado léxico con el propósito de ser empleado como parte del tratamiento nominal. Se reafirma la idea que sostiene que se “puede observar que la nueva generación habla el idioma de una forma un tanto diferente que la anterior” ([Pallares, 1976](#), p. 17). El tratamiento nominal se caracteriza por ser de inventario abierto, aspecto que se observa en las fórmulas empleadas por los jóvenes. Se evidencia un cambio de los términos empleados por parte de los jóvenes como fórmulas nominales en relación con otros grupos etarios. Aunque se mantiene el tratamiento estandarizado en especial en el ámbito familiar –*abuelo-a, papá, mamá, padre, madre*– y social –*señor-a, señorita, profesor-a, don, doña, doctor-a*–. Este fenómeno ocurre dado que una lengua es un estado que está regido por unas leyes fijas y, a su vez, la modificación está presente, ambas, pertenecen a la esencia íntima de la lengua ([Pallares, 1976](#)).

Las modificaciones en el tratamiento que emergen en los contextos de habla juvenil estudiados se insertan dentro de la variedad léxica propia de los cambios generacionales, de la nueva conceptualización social, estilo de vida y recientes perspectivas en la configuración de relaciones de poder entre interlocutores. Según [Pallares \(1976\)](#), los cambios lingüísticos se establecen porque “en realidad, cada lengua está sujeta a modificación y necesariamente tiene que estarlo para que pueda adaptarse a nuevas situaciones, nuevos estados de la sociedad, nuevas concepciones de la vida, nuevas personas” (p. 18). La variedad léxica en el tratamiento nominal se adapta a las situaciones emergentes donde se involucran los jóvenes. De ahí que se presentan algunas variaciones en las fórmulas destinadas al tratamiento entre amigos, familiares y demás interlocutores.

Ahora bien, dentro del tratamiento nominal las variables extralingüísticas desempeñan un papel determinante, pues estas contribuyen a dinamizar los aspectos para la variación lingüística en el tratamiento nominal. La edad es fundamental en la construcción de las variedades léxicas, ya que esta le atribuye al individuo determinadas licencias establecidas por el contexto comunicativo para emplear fórmulas específicas según la intención de interacción con los interlocutores. Así pues, en la comunicación juvenil como se ha venido insistiendo “se observa que determinadas elecciones lingüísticas realizadas por el hablante indican la relación social percibida entre los individuos” ([Wardhaugh, 2006](#), p. 260). Se confirma que la utilización de diversos ítems léxicos en el tratamiento nominal es propio de las comunicaciones informales o semiformales de los jóvenes; aspecto que no está configurado en las interacciones formales. Para [Danesi \(2004\)](#), las estructuras gramaticales y léxicas cambian dependiendo del estado social de los hablantes, la edad, la intención de cada hablante y el objetivo de la conversación.

En la variable social sexo no se logra distinguir de manera delimitada un uso exclusivo de tratamientos propios de los hombres o las mujeres en el marco de los acontecimientos comunicativos registrados en el corpus. Las siguientes fórmulas nominales se emplean para denominar tanto a hombres como a las mujeres: *amor, bebé, marica, beibi, mi vida, cielo, veci, prof, profe, doc, weon, güevón, morsh* (sic), *nene, cariño, panas, oso, muchachos, compañeros, mor, tesoro, parce*. Se comprende que dentro de la comunicación juvenil la variable social sexo no ejerce un papel determinante en la elección de la FTN. Desde este hecho, no se puede corroborar la hipótesis donde se indica que los hombres introducen expresiones nuevas o contribuyen a la variación estilística y, por esto, renuevan el idioma ([Jespersen, 2019](#)), mientras que el habla de las mujeres es más conservadora ([Moreno, 1998](#)). Lo anterior se afirma porque en las conversiones espontáneas tanto hombre como mujeres

emplearon formas del habla estándar y otras fórmulas –propias del grupo– sin distinción alguna.

El presente estudio evidenció que las FTN son funcionales en las interacciones comunicativas dado que la *red social* de los jóvenes objeto de estudio son cerradas con una alta densidad. Este aspecto se establece por diversos factores, como asistencia a la misma escuela; residencia en el mismo conjunto de apartamentos o barrio; participación en prácticas deportivas, de ocio o culturales en conjunto; uso de plataformas digitales y sociales de comunicación. Este compartir se deriva en la creación de lazos fuertes en el interior de los grupos juveniles. De ahí que los indicadores sociales como amistad, vecindad, escolaridad, interacción en la Web, prácticas deportivas o culturales determinan la alta densidad de la *red social* juvenil. Las situaciones anteriores están permeadas por la variable extralingüística edad. Esta contribuye a que los miembros del grupo juvenil tengan dichos indicadores sociales. El mismo principio fue encontrado por otros estudios; por ejemplo, para Coates (2009) “las redes sociales son más cerradas cuando sus miembros tienen alrededor de 16 años” (p. 128), y según García (1999), “entre los tres y catorce años se acentúa la influencia del grupo de pares y que, por lo tanto, psicológicamente se tienden a subrayar la cohesión grupal y a establecer fronteras generacionales” (p. 188).

A partir de lo anterior, se puede observar que el tratamiento nominal juvenil, desde el grupo estudiado, presenta una homogenización de los vocativos de tratamiento utilizados en las conversaciones de carácter formal e informal. La constitución unificada del grupo juvenil hace que las fórmulas tiendan a ser empleadas con un mismo interés comunicativo. El uso de las fórmulas nominales se convierte en una constante de unidad entre los jóvenes, pues estas son empleadas en primer lugar con miembros pertenecientes a la misma *red social*. De ahí que los hablantes con edades entre 15 a 17 años tiendan a liderar los procesos de unificación de las formas y, al mismo tiempo,

cohesionan a los hablantes desde los acontecimientos comunicativos al interior del grupo. Los jóvenes con edades entre 13 y 14 años son imitadores del comportamiento lingüísticos de los sujetos que dirigen los acontecimientos comunicativos con un rango de edad entre 15 y 17 años.

La variación estilística establecida en el tratamiento nominal juvenil demuestra que las FTN están adaptadas a la conducta social del grupo estudiado en el marco de sus acontecimientos comunicativos. La variación estilística de las fórmulas nominales obedece a las características del comportamiento lingüístico juvenil, las cuales se pueden clasificar como una variación de uso para abordar aspectos comunicativos determinados, utilizados con un propósito casi homogéneo. En efecto, la elección de una fórmula canónica o no canónica está mediada por los componentes del contexto situacional, la relación entre los hablantes y el tipo de habla –formal, informal, vernácula–. Así pues, el contexto situacional configura el uso del tratamiento nominal juvenil desde sus componentes básicos de la interacción lingüística: el ámbito de uso, la intencionalidad comunicativa y los participantes.

Asimismo, se observa que la formación recibida por parte de los jóvenes en la escuela determina la elección de algunas fórmulas canónicas, a saber: el *nombre de pila*, *profesor-a*, *vecino-a*, *señor-a*, *don*, *doña*, *doctor*, *madre*, *padre*, *mamá*, *papá*. El papel regulador de la escuela desde la formación en vocativos de tratamientos estandarizados para referirse a los mayores, a las autoridades, a los docentes, a los padres y abuelos hace que los jóvenes empleen vocativos de tratamiento ajustados a la norma culta de los hablantes adultos. En la realidad del aula, el joven tiene que regular su discurso porque se encuentra constantemente en evaluación de sus actos de habla y si se desvía de la norma estándar es penalizado por sus maestros. Este hecho concreto incide de manera directa en las elecciones de los tratamientos para padres, maestros, médicos y personas desconocidas desde

una fórmula de la lengua estándar de su comunidad de habla por parte de los hablantes jóvenes.

Conclusiones

Desde el entorno de amistad, las FTN empleadas por los jóvenes en sus situaciones comunicativas convergen en una estrategia conversacional, la cual manifiesta una solidaridad positiva para los miembros del grupo. Las FTN son enunciadas desde una codificación de cercanía, respecto y solidaridad de los interlocutores. Así pues, el tratamiento nominal se distingue por el grado de empatía con el interlocutor, aunque estas fórmulas poseen una carga semántica diferencial según la cercanía y el afecto entre los interlocutores que participan en la interacción dialógica.

El tratamiento nominal empleado por los jóvenes en sus situaciones comunicativas desde el ámbito familiar concuerda con las formas tradiciones de referencia a los parientes cercanos en las comunidades hispanicas del español peninsular como del continental: *nombre de pila, abuelo-a, papá, mamá, padre, madre*. En este contexto, se resaltan los sobrenombres como FTN, estos no transgreden la norma lingüística de los grupos discursivos estudiados. No obstante, los apodosos resultan ser ofensivos para los hablantes adultos, que no están familiarizado con el tratamiento nominal juvenil.

Los tratamientos nominales empleados en el ámbito comunicativo social convergen en las relaciones donde el joven está subordinado al adulto, es decir, se presenta una relación asimétrica entre estos dos interlocutores. Este aspecto hace que predominen las formas canónicas utilizadas en la norma culta del contexto hispanico. Entre ellas están *doctor-a, don, doña, maestro-a, nombre de pila, profesor-a, señor-a, señorita y vecino-a*. Los jóvenes sostienen contacto con sus interlocutores adultos a partir de formas preestablecidas por su comunidad lingüística de manera prioritaria. No obstante, los hablantes jóvenes hacen una sustitución de las fórmulas estándares para utilizar aquellas derivadas de apócopos y préstamos léxicos de

la lengua inglesa. En este sentido, los deícticos sociales *miss, prof, profe y teacher* están orientadas a establecer una relación simétrica con el docente. Este aspecto indica un cambio en la concepción de autoridad por parte del joven, ya que al profesor se trata con un determinado grado de confianza. Dicho fenómeno no sucedía en décadas previas, porque enunciar este tratamiento era considerado como una falta de respeto.

En las situaciones comunicativas juveniles, se resalta una gran variedad de ítems léxicos empleados como fórmulas nominales de tratamiento en los acontecimientos comunicativos. Las FTN son diversas y estas se insertan en los eventos comunicativos con una significación particular, que está codificada en la *red social* del grupo juvenil. Las fórmulas son un componente fundamental en la interacción dentro y fuera del grupo, tanto con jóvenes perteneciente a la comunidad juvenil como con familiares que comprenden algunas de las formas de tratamiento empleadas por estos. En ambas situaciones, se siguen unas reglas de uso definidas por los jóvenes y que son comprendidas por los adultos cuando se emplean fórmulas nominales en la interacción con adultos. De modo que parte del léxico empleado como tratamiento nominal juvenil se inserta en dos ámbitos concretos: el amistoso y el familiar. En contraste, en el contexto social se emplean fórmulas que no son parte de la creación juvenil.

Ante la diversidad de tratamientos nominales que se emplean en el habla juvenil en la comunicación formal e informal de jóvenes residentes en la localidad de Kennedy, es necesario ampliar la investigación a otros espacios de la ciudad de Bogotá D.C. Esto, debido a que se analiza el tratamiento nominal desde los intercambios comunicativos en tres ámbitos concretos, aspecto que no contempla otros contextos interactivos donde se hace presente el joven. Hay que mencionar, además que la muestra tuvo un carácter limitado. Por ende, se hace necesario un estudio más amplio con el propósito de corroborar y contrastar los tratamientos nominales presentados en este estudio.

Reconocimientos

Este artículo presenta uno de los resultados de la investigación denominada “Las fórmulas de tratamiento nominal en el habla de los jóvenes bogotanos”, adelantado en la formación posgradual de la Maestría en Lingüística del Instituto Caro y Cuervo. Se agradece a los jóvenes que participaron de manera activa en el proyecto.

Referencias bibliográficas

- Alba de Diego, V. y Sánchez, J. (1980). Tratamiento y juventud en la lengua hablada. Aspectos sociolingüísticos. *Boletín de la Real Academia Española*, 60(1), 95-130. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=52377>
- Álvarez, A. (2005). *Hablar en español. La cortesía verbal. La pronunciación del español estándar. Las formas de expresión oral*. Oviedo: Ediuno.
- Álvarez, A. y Caraballo, E. (2016). *Estudio sociolingüístico de los apelativos en el habla de los jóvenes de Cartagena de Indias*. [Tesis de pregrado]. Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia.
- Arias, F., García, M. y Ruiz, A. (2016). Fórmulas de tratamiento nominal en la Universidad de Antioquia. Aproximaciones al habla de estudiantes de las Facultades de Educación e Ingeniería. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 27(1), 57-77. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n27/n27a04.pdf>
- Arrieta, L. y Avendaño, G. (2018). El discurso del tuit: un análisis lingüístico, sociodiscursivo y sociopragmático. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32(1), 107-130. DOI: [10.19053/0121053x.N32.2018.8123](https://doi.org/10.19053/0121053x.N32.2018.8123)
- Baker, P. (2010). *Sociolinguistics and corpus linguistics*. Edimburgo: Reino Unido: Edinburgh University Press.
- Berenguer, J. (2001). *Estrategias del discurso conversacional: algunos casos del relato coloquial en catalán y español*. Tomo I. Montevideo: Editorial Universidad de San Juan.
- Blas, J. (2004). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2015). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carricaburo, N. (1997). *Las formas de tratamiento en el español actual*. Madrid: España: Arco Libros, S. L.
- Castellano, M. (2008). Formas de tratamiento nominales para la pareja en el habla juvenil medellinense. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 13(20), 163-181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255020456006.pdf>
- Castellano, M. (2011). Caracterización morfológica de las fórmulas de tratamiento nominales en el habla de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 32(1), 220-246. Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/33/75>
- Castellano, M. (2012). Cortesía verbal y fórmulas de tratamiento nominales en el habla de Medellín. *Lingüística y Literatura*, 26(2), 123-139. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/464
- Castellano, M. (2014). Estudio lexicológico de las formas de tratamiento nominales en el habla de Medellín. *En Clave Social*, 2(1), 17-28. Recuperado de <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/EN-Clave/article/view/490>
- Castellano, M. (2017). Análisis pragmático de la función de los tratamientos nominales en actos de habla descorteses en Medellín (Colombia). *Forma y Función*, 30(2), 139-162. DOI: [10.15446/fyf.v30n2.65794](https://doi.org/10.15446/fyf.v30n2.65794)
- Catalá, N. (2002). Consideraciones acerca de la pobreza expresiva de los jóvenes. En F. Rodríguez (ed.), *El lenguaje de los jóvenes* (pp. 123-134). Barcelona: Editorial Ariel S. A.
- Coates, J. (2009). *Mujeres, hombres y lenguaje. Un acercamiento sociolingüístico a las diferencias de género*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Danesi, M. (2004). *A basic course in anthropological Linguistics*. Toronto: Canadian Scholar's Press Inc.

- Escandell, M. (1995). Cortesía, formulas convencionales y estrategias. *Revista Española de Lingüística*, 25(1), 31-66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=41313>
- Escandell, M. (2014). *La comunicación: lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Ediciones Akal.
- Fontanella, B. (1999). Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. En I. Bosque y V. Demonte (ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1399-1426). Madrid: Espasa Calpe S., A.
- García, A. (2014). *Las formas de tratamiento en el español colombiano*. Recuperado de https://www.academia.edu/7394896/_Las_f%C3%B3rmulas_de_tratamiento_en_el_espa%C3%B1ol_de_Colombia_
- García, F. (1999). *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Almería: Ediciones Universidad de Almería.
- Gómez, M. (2016). Análisis lingüístico y sociopragmático de las fórmulas de tratamiento nominal en el Senado colombiano. *Rastros Rostros*, 18(33), 11-26. DOI: [10.16925/ra.v18i33.1721](https://doi.org/10.16925/ra.v18i33.1721)
- Gutiérrez-Rivas, C. (2016). La palabra *marico* como nueva forma de tratamiento nominal en el habla de los jóvenes universitarios de Caracas: un estudio desde la perspectiva de los hablantes. *Logos, Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 26(1), 3-22. DOI: [10.15443/RL2601](https://doi.org/10.15443/RL2601)
- Halliday, M. A. (2017). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, J. y Almeida, M. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Madrid: Editorial Comares.
- Jespersen, O. (2019). *Language: its nature, development and origine*. Londres: Good Press.
- Medina, F. (2010). La metodología en los estudios sobre formas y fórmulas de tratamiento en español. En M. Hummel, B. Kluge y M. Vázquez (eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (pp. 21-56). México: El Colegio de México.
- Medina, J. (1991). *Formas de tratamiento en Canarias: habla juvenil*. Santa Cruz de Tenerife: Producciones Gráficas S. A.
- Mestre, M. (2011). Alternancia de pronombres en el habla de Bogotá. *Enunciación*, 17(2), 17- 30. DOI: [10.14483/22486798.3903](https://doi.org/10.14483/22486798.3903)
- Miranda, Y. y Payares, A. (2018). *Fórmulas de tratamiento en la radio de Cartagena: una aproximación sociopragmática*. [Tesis de pregrado]. Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia.
- Molina, I. (2002). Evolución de las fórmulas de tratamiento en la juventud madrileña a lo largo del siglo XX: un estudio en tiempo real. En F. Rodríguez (ed.), *El lenguaje de los jóvenes* (pp. 97-113). Barcelona: Editorial Ariel S., A.
- Montero, P. (2011). Las formas nominales de tratamiento en el habla juvenil de Extremadura. *Revista de Estudios Extremeños*, 67(1), 47-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3670686>
- Montes, G., Figueroa, J., Mora, S., Lozano, M., Aparicio, R., Espejo, M. y Duarte, G. (1998). *El español hablado en Bogotá. Análisis previo de su estratificación*. Bogotá: Imprenta Patriótica Instituto Caro y Cuervo.
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Pallares, B. (1976). *Sistema lingüístico y cambio lingüístico*. Madrid: Editorial Gredos.
- Pedroviejo, J. (2006). Un estudio sociolingüístico. Sistemas de tratamiento de la juventud de Valladolid. *Tono Digital*, 11(1), 1-21. Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum11/estudios/20-tratamiento.htm>
- Plazas, A. (2013). Caracterización léxica sobre el habla de los jóvenes. *Folios de Humanidades y Pedagogía*, 20(2), 62-73. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/FHP/article/view/2091/2000>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.

- Rebollo, L. (2005). Formas de tratamiento y cortesía en el mundo hispánico. *Revista Instituto Cervantes*, 7(1), 35-66. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/rio_2005/03_rebollo.pdf
- Rodríguez, F. (2002). *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press.
- Terrádez, M. (2001). *Frecuencias léxicas del español coloquial: análisis cuantitativo y cualitativo*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Torres, D. (2017). *Análisis sociolingüístico de las fórmulas de tratamiento empleadas por conductores y sparring de la ruta Olaya-Centro de Cartagena*. [Tesis de pregrado]. Universidad de Cartagena, Cartagena: Colombia.
- Ullmann, S. (1972). *Semántica: introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Aguilar.
- Wardhaugh, R. (2006). *An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.



Literatura y otros
lenguajes



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

**Teoría de los modelos de mundo:
lectura literaria y posibilidades didácticas****Theory of world's model: through literary education and didactic possibilities**Leyla Danae Torres-Bravo* **Resumen**

En este trabajo se pretende poner en evidencia las posibilidades didácticas que, a nuestro juicio, se derivan de los principales postulados de la *teoría de los modelos de mundo*, de Manuel Asensi. A partir de su revisión, creemos que también resulta relevante dejar aquí constancia acerca de su relación implícita con el pensamiento crítico, pero igualmente de aspectos que están ligados entre los niveles de la competencia con los tipos de pensamiento formulados por la *teoría dual de razonamiento*. La propuesta de Asensi, en particular, respalda el análisis crítico del discurso, empleando para tal efecto, la detección de su silogismo y sus modelos de mundo declarados u ocultos en discursos presentes en una obra o filme. De esta forma, adquiere sentido su incorporación en la literatura escolar, porque la teoría, en definitiva, dialoga con referentes cognitivos y educativos que atienden de un modo directo o indirecto tanto las representaciones mentales, como la motivación del lector cuando analiza el discurso literario.

Palabras clave: didáctica, teoría de los modelos de mundo, teoría dual de razonamiento, pensamiento crítico, competencia literaria.

Abstract

In this paper, I propose to analyze the didactics possibilities that are derived of the criticism as a sabotage or world's models exposed by Manuel Asensi. In this respect, it seems to be relevant to register its relation to Critical Thinking, as well as aspects that are linked between of the competence levels to the kinds of the Dual Process Theory. In particular, Asensi's proposal supports the critical analysis of the discourse through the detection of its syllogism and its explicit or hidden world's models in a literary work or a film. Thus, its incorporation in literature teaching make sense because the theory, in short, dialogues with cognitive and educational referents paying attention way to both mental representation and reader's motivation it analyzes literary discourse.

Keywords: didactics, theory of world's model, dual-process theory, critical thinking, literary competence.

* Doctora por la Universidad de Alcalá, España. Académica en el Instituto de Estudios Humanísticos "Juan Ignacio Molina" de la Universidad de Talca, Chile. Correo electrónico: ltorres@utalca.cl

Cómo citar: Torres-Bravo, L. D. (2020). Teoría de los modelos de mundo: lectura literaria y posibilidades didácticas. *Enunciación*, 25(2), 292-305. <https://doi.org/10.14483/22486798.16634>

Artículo recibido: 9 de julio de 2020; aprobado: 5 de agosto de 2020

Introducción

Como se sabe, las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las ciencias humanas intentan conseguir, dentro o fuera de la educación formal, que los sujetos adquieran y ocupen un pensamiento más complejo, y no solo literal en la interpretación crítica de los discursos. Empero, ello no resulta sencillo, puesto que se trata de una compleja y alta capacidad cognitiva que se conecta con el pensamiento crítico. No es difícil notar, entonces, que su trasfondo sea el significar y dar cabida a los diversos enfoques de la realidad circundante, en vista de entender sus distintas representaciones visuales y discursivas. En este sentido, lo que nos interesa precisar aquí es la conexión cognitiva que, en estos términos y según nuestro parecer, se articula entre el pensamiento crítico, la teoría dual de razonamiento y la competencia literaria. Considerando lo anterior, decimos que esto se ratifica mediante la defensa y puesta en práctica de formas de pensamiento que responden a un análisis más pormenorizado del discurso. Aquí, sostenemos también lo oportuno que resulta entrelazar dichos planteamientos con el campo de acción que guía el discurso y su relación con la consecución de un lector competente. Por medio de este enlace, sumamos las ideas precedentes a la teoría de Asensi, pues esta abre paso y hace referencia directa a su prioridad por captar el interés del sujeto y su interacción con el texto. Con ello, la teoría refleja su abierta intencionalidad de análisis sobre el discurso y el mensaje que se relaciona con las dimensiones socioculturales, ideológicas y afectivas, entre otras. Digamos, entonces, que esto se traduce al vínculo comunicativo que se da entre el silogismo del texto¹ y la posición que asume el lector. Especialmente, cuando es posible observar si, por un lado, se trata de un sujeto interesado, o no, en cuestionar las premisas explícitas del relato y si, por otro, atiende esas que el discurso le oculta.

¹ Asensi define el concepto con las siguientes palabras: “el mecanismo que media entre el sujeto que lee, mira u oye, y un discurso es el silogismo, el cual permite el paso del nivel textual universal al nivel particular y mundano del receptor o receptora” (2013, p. 23).

Por eso, según Calafell Sala (2014), la teoría dispone de un potencial analítico de amplio alcance metodológico. En efecto, la autora considera que allí esta ofrece una interesante y más operativa estrategia que le permite desplegar distintas formas críticas para enfrentar no solo la diversidad de discursos inmersos en la literatura, la filosofía, el arte o la historia, sino, ante todo, por su indagación acerca del ocultamiento o exhibición de mensajes escritos y audiovisuales. De este modo, su acción analítica está orientada, en términos específicos, a la detección de silogismos. Lo que se refuerza en lo siguiente: “el silogismo imaginario propio de la literatura y el arte posee la capacidad apelativa, incitativa y performativa de modificar la subjetividad y comportamiento de quienes entran en contacto con esos dispositivos” (Asensi, 2014, p. 10).

El propósito de este trabajo consiste en demostrar que la *teoría de la crítica como sabotaje* (Asensi, 2007, 2011, 2013) o *teoría de los modelos de mundo* (Asensi, 2016, 2018), dispone de un alto potencial didáctico. Desde este contexto, podemos dar comienzo a una intensa propuesta de análisis del discurso que resulta adecuada para el fortalecimiento del pensamiento crítico. Y de ahí proviene la conexión que ponemos en evidencia con respecto a sus implicaciones pedagógicas, la cual estriba en el hecho de que los principales enunciados de la teoría, según nuestra visión, pueden, asimismo, aplicarse a la lectura literaria dentro de la educación formal. En este sentido, y a modo de ilustración, realizamos una selección de artículos de análisis literario que utilizan –y otros que no ocupan– la teoría, los cuales han sido publicados en revistas indexadas. Todo ello tiene como objeto argumentar el modo en que es posible enfocar la teoría en términos didácticos.

Competencia literaria, teoría dual de razonamiento y teoría de los modelos de mundo

Antes de comenzar la revisión de las posibilidades didácticas que tiene la teoría de Manuel Asensi, creemos oportuno, en primera instancia,

evidenciar, a grandes rasgos, la enorme dificultad que, hasta ahora, conlleva la noción de competencia² literaria dentro del contexto educativo. Por otra parte, también resulta de especial interés, en este apartado, explorar su vínculo con la teoría dual de razonamiento. Lo que se atestigua cuando el lector aplica, en términos cognitivos, sus aspectos comunicativos e intertextuales.

En torno a la competencia literaria, adviértase que lo cognitivo y también lo sociocultural, de algún modo, enfilan todo el universo textual que contiene, por un lado, las habilidades lingüísticas y, por otro, la interacción extralingüística dispuesta entre el texto y el lector (Mendoza, 1998). De acuerdo con esta premisa, se habla aquí de una recepción reconstructiva, porque hace referencia a un atributo cognitivo donde, evidentemente, el sujeto es quien impacta sobre sus propias representaciones. De este modo, también es el lector el encargado de revelar con su entendimiento el mensaje declarado o implícito de una obra cualquiera (Mendoza, 2010). Y en este marco es donde, precisamente, se expresa toda una intensa búsqueda por conseguir un lector competente. Cuestión que trae consigo no solo alcanzar una interpretación literal del mensaje, sino también incorporar un entendimiento del eje del relato.

Además, la definición que Rienda (2014) ofrece de la competencia literaria pone de manifiesto que su objetivo es “la adquisición sociocultural del intertexto, determinado por la involucración del receptor, así como de la perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria” (p. 773). Entonces, se destaca que, a través de la competencia literaria, el manejo pedagógico del intertexto cobra todo su sentido. En especial, cuando le otorga al sujeto lector un espacio destacado y dinámico por medio de la intencionalidad expuesta en las actividades de aprendizaje. También, es claro que, mediante su valor didáctico, es posible conectar el modelo de mundo textual con

la realidad expresada en las creencias del sujeto y en sus valores socioculturales.

De acuerdo con lo señalado, el asunto que se desprende y que nos interesa de la competencia literaria tiene relación directa con la idea que, según nuestra visión, comparte el pensamiento crítico con los postulados de la teoría de Asensi.

En principio, si tomamos en cuenta los aspectos esenciales que dan paso a la formulación de la teoría, hallamos los siguientes: en primer lugar, se sitúa tanto la detección como la exhibición de aquellas dinámicas y formas de poder oculto o evidente que, en términos específicos, están establecidas entre los diferentes ejes discursivos que las sustentan. Lo que hace suyo la teoría, en especial, cuando dice que su tarea consiste en “analizar los silogismos y los modelos de mundo incitativos en diferentes géneros y textos” (Asensi, 2011, p. 89). En este escenario aparece la estampa autoral, la cual se expresa mediante su efecto de manipulación. De este modo, se evidencia su acción sobre las técnicas literarias, y así se constituye en un punto de referencia para la construcción de las representaciones literarias (García Landa, 1998).

En segundo lugar, para la teoría de los modelos de mundo, el rasgo que afianza y determina su análisis del texto es el proceso de subjetividad del lector, pero en conjunción con su efecto modelizador, dado que reside en una abierta conexión previa con la realidad circundante (Asensi, 2016). Muestra de ello es el vínculo que entabla el escritor con el lector, en el que el primero le transmite al segundo un sentido propio y crítico para rebatir o aceptar el discurso del relato. La manera en que Asensi toma en consideración el plano autoral se manifiesta mediante la noción de modelo de mundo textual³. Así, el modelo de mundo textual o discursivo pasa a ser el espacio de conexión del discurso de la obra con el modelo de mundo real⁴

2 Véase para entender este concepto, la definición aportada por López Gómez: “la competencia vendría a ser una actuación integral capaz de articular, activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los saberes (conocer, hacer y ser) con sus diferentes atributos” (2016, p. 316).

3 La teoría define el concepto de mundo textual o discursivo como una referencia directa o indirecta al mundo real, la que viene dada por la estructura silogística del discurso, es decir, por sus tesis o premisas que envuelven su discurso (Asensi, 2018).

4 Para la teoría, el modelo de mundo se refiere a todo aquel discurso que está inserto en el texto o filme. El que, a la vez, se interrelaciona con el modelo de mundo real o referencial. Desde este punto de vista, se entiende que

y, desde ahí, se expresa su capacidad para modelar o alterar la subjetividad del lector (Asensi, 2018).

Asimismo, resulta oportuno advertir que la literatura en sí misma instala representaciones de la realidad, puesto que, al tratarse de un discurso tanto social como cultural, puede dar cuenta de una relación directa con los imaginarios del autor (Saganogo, 2007). Se trata, en suma, de una perspectiva cuyo proceder engloba el discurso que encarna la visión del autor frente al mundo, como fenómeno que acompaña sus técnicas literarias.

Ahora bien, como hemos visto, la figura del lector es también valiosa en la teoría. Cuestión que observamos, en especial, por medio de la reducción alegórica de la cual habla Asensi. En tal sentido, hay que precisar que dicho concepto hace referencia a la manera con la que el sujeto que lee u observa un filme transfiere el modelo de mundo textual hacia su propio modelo de pensamiento. Empero, para que la reducción alegórica se haga efectiva, se requiere que el sujeto acepte el modelo de mundo que le transmite la obra. Por consiguiente, se advierte que el lector o espectador es quien debe, justamente, involucrarse con cierta o gran emoción ante el relato y sus discursos; algo que, a su vez, le impulsa a movilizar u obstaculizar sus patrones de pensamiento. Esto último, obviamente, debiese estar en plena concordancia, por un lado, con el modelo de mundo textual y, por otro, con las creencias previas del sujeto que, en efecto, han sido dispuestas en torno a la temática del relato. No obstante, desde la perspectiva contraria, el sujeto optará por rechazar el modelo de mundo que se emite en el texto o filme (Asensi, 2018).

Más allá de esto, podemos advertir un tercer pilar en la teoría, aquel que tiene que ver con el rastreo y vínculo que, para nosotros, implica el pensamiento crítico. Ante lo expuesto, hacemos hincapié en las experiencias literarias que se anteponen al desafío didáctico de acotar una propuesta enfocada hacia el logro de un análisis más

específico del discurso, pero sin perder de vista el interés que tiene la implicación del lector. Encontramos aquí una posibilidad de vislumbrar el modo en que la teoría de Asensi se vincula con la teoría dual de razonamiento, al igual que con la competencia literaria.

En tal sentido, y para nuestra visión, resulta clarificadora la perspectiva que exponen Mendoza y Pascual (1998) acerca de la competencia literaria, desde la que se desprenden sus dos niveles específicos. De esta manera, el primer nivel estriba en un acercamiento inicial y valorativo del relato, que se configura y enlaza de forma directa con el conocimiento intuitivo. Por su lado, el segundo nivel recoge el conocimiento consciente, que reside en el avance de su aprendizaje sociocultural y que se deriva de la instrucción formal. Con respecto a este asunto y, considerando la teoría dual de razonamiento, destacamos su cercanía con lo antes dicho por Mendoza y Pascual.

Como especifica la teoría dual de razonamiento, cabe distinguir dos tipos de pensamiento que definen la actividad intelectual humana, a saber: a) la que se da en el sistema 1 y b) la que se da en el sistema 2. De esta manera, el sistema 1 advierte con claridad que le compete el procesamiento intuitivo de la información, desde el cual se facilita no solo que se realicen inferencias rápidas, sino que también se utilicen heurísticos. En el caso del sistema 2, lo que resulta distintivo es que atiende el ámbito analítico, donde se centra la resolución más lenta y, en efecto, minuciosa de la información. Esto significa, en términos generales, que dicho sistema instala la posibilidad concreta de realizar inferencias lógicas (Evans, 2008; Evans y Stanovich, 2013; Kahneman, 2013; López-Astorga, 2011, 2012, 2013, 2016; Reyna, 2004; Stanovich, 2012; Stanovich y Toplak, 2012).

No cabe duda de que estamos ante una relación nítida entre las dos formulaciones teóricas, aunque, ciertamente, mostrando que detrás del proceso de razonamiento humano están, asimismo, implicados aspectos afectivos que repercuten en la dimensión pedagógica-didáctica, como la

el modelo de mundo del texto es un reflejo parcial del modelo de mundo referencial. El resultado de ello será el modelo de mundo del lector que es, por cierto, creado y ajustado en el mundo psíquico del lector o espectador (Asensi, 2018).

motivación del sujeto y sus conocimientos previos. Igualmente, resulta conveniente decir que tanto el razonamiento mostrado por el sistema 2 como el segundo nivel de competencia literaria, son altamente pertinentes para el estudio de los mensajes que, de hecho, se ocultan o exhiben a través de un texto literario. En suma, podemos ver que, en el segundo nivel de competencia literaria y en el sistema 2 de la teoría dual de razonamiento, se relaciona con el proceso analítico de carácter discursivo que, precisamente, avala con sus postulados la teoría de Asensi.

Como se observa, también existe, en ambas, un vínculo evidente con la lectura literaria y con el pensamiento crítico. Por esta razón, creemos que es altamente necesario extender su acercamiento hacia los aspectos analíticos que son parte de la teoría de los modelos de mundo. Así, por medio de estos se enfatiza en la búsqueda de un lector crítico y empoderado en su lectura literaria. Desde este punto de vista, resulta pertinente delimitar dónde radica el vínculo entre los diversos tipos de análisis literarios y los enfoques antes mencionados. En este sentido, la posibilidad de alcanzar una definición con respecto al camino a seguir, sin duda, resulta muy relevante para trabajar la lectura literaria desde la educación formal.

Téngase en cuenta al respecto que, dentro de los estudios literarios, el análisis de discurso ha tenido una escasa consideración, sumándose, asimismo, el lugar otorgado a la didáctica de la literatura. En tal sentido, para [Maingueneau \(2018\)](#), uno de los factores que emerge como problemática para el análisis literario es, evidentemente, el paradigma hermenéutico⁵. Esto último, porque este se ha visto configurado en torno a las singularidades y finalidades que, en su conjunto y de manera

directa, apoyan el reduccionismo defendido por las comunidades científicas a través de sus especialistas literarios. Cuestión que, en efecto, también se observa mediante el avance del paradigma discursivo⁶, en el cual consagra todo el aporte analítico procedente tanto de las ciencias humanas como de las ciencias sociales. A partir de ello, resulta incuestionable que su ámbito de acción confluya con otros tipos de textos y discursos que, de hecho, denotan un alto y un cada vez más creciente interés por captar un análisis literario de carácter interdisciplinario. Es así como de igual modo se añade, según la autora, una perspectiva más orientada hacia la historicidad y que, en definitiva, es la que evidentemente conduce el estudio de la narrativa literaria.

De esta forma, el pensamiento crítico aparece como referente dinámico que sugiere una nueva mirada sobre la lectura literaria. A la luz de esto, surgen algunas interesantes propuestas que se expresan, sobre todo, en torno a la enseñanza de la literatura y, que son consideradas, por su lado, tanto en [Mansilla \(2003\)](#) como en [Cárdenas Paéz \(2004, 2009\)](#).

Téngase en cuenta lo que afirma [Mansilla \(2003\)](#) acerca de que la literatura es un discurso de la realidad, que implica una negociación semiótica entre el texto y su lector. Al referirse a la competencia literaria y a su enseñanza, él declara que existen tres grandes objetivos para este tipo de competencia. El primero busca rectificar la ingenuidad lectora del estudiantado. Dicho de otra manera, en este, se trata de establecer un acercamiento cognitivo y emocional del lector con la obra, desde una lectura literaria respaldada en la experiencia y en la complejidad, que conducen el devenir humano. El segundo tiene como objeto visibilizar cómo se puede, en la heterogeneidad de las obras, llegar a identificar sus representaciones literarias, posibilitando así que el estudiantado pueda, en consecuencia, desligarse del lector ingenuo. Y el último pretende que los estudiantes alcancen un

5 En términos de la teoría literaria, la hermenéutica, como tal, deviene de la filosofía, expuesta por autores como Ricoeur y Gadamer, principalmente. De este modo, el paradigma hermenéutico en la literatura atraviesa el análisis literario solo en referencia directa a la interpretación que se puede obtener desde el interior del texto, como expresa Maingueneau. Cabe decir que, en el ámbito literario, la hermenéutica ha sido cada vez más criticada por establecer un alejamiento respecto a otros aspectos trascendentes a considerar dentro del análisis literario, a saber: a) la intencionalidad del autor, b) el contexto de producción de la obra, c) el receptor y d) su conexión con el mundo real (Garrido, 2004).

6 El paradigma discursivo es el “que aprehende el discurso literario como una red de prácticas históricamente situadas” ([Maingueneau, 2018](#))

incremento de sus saberes culturales y de su lectura literaria, por medio de un nivel interpretativo más amplio, pero en lo referente al plano de análisis narrativo y abarcando con ello a diversos tipos de obras. En resumen, el autor habla de la consecución de un verdadero diálogo entre el lector y la obra, especialmente equilibrado de sus aspectos semióticos y lingüísticos, capaz de procurar, asimismo, una lectura literaria que adopte y destaque de mejor manera el discurso sobre el mundo.

Resulta, también, pertinente lo expuesto por [Cárdenas \(2004\)](#) frente al asunto, porque considera que las operaciones del pensamiento lógico y analógico son importantes, debido a que favorecen la entrada de aprendizajes que dan coherencia y complejidad a las diversas propuestas de análisis literario. Lo que se muestra tanto en la fundamentación estética como en el gusto por la lectura, aspectos que, además, actúan como claves para el análisis narrativo. Por esto, según su visión, la aplicación de una nueva lectura literaria debe recaer en la enseñanza de la literatura. De este modo y, ante todo, según agrega, sería beneficioso la inclusión de elementos éticos y estéticos, además de cognoscitivos, sobre todo para el análisis un tanto más global y focalizado de las obras literarias ([Cárdenas, 2004, 2009](#)).

A los aspectos anteriores, es posible incorporar también la visión que [García Única \(2019\)](#), señala con respecto a la relación que se establece entre la educación literaria y el enfoque por competencias o enfoque comunicativo. En tal sentido, valga como muestra el juicio negativo que el autor expone sobre este último enfoque, el de competencias, debido a que este no estimula el pensamiento crítico. De igual modo, como él pone de relieve, la educación literaria debiese estar, por cierto, más alejada de la mera adquisición de competencias múltiples. Respondiendo así a un aprendizaje escolar que, en términos específicos, sea formulado de un modo más consciente y desligado del tiempo, pero también de los parámetros de eficacia resultantes del mercado laboral y de sus ajustes sobre la actual vida social.

Ante lo expuesto, coincidimos, por tanto, con los planteamientos que efectúan los autores, especialmente en lo referido a la mirada global del enfoque de competencias, así como a los nuevos espacios y aspectos de su análisis narrativo que se deben contemplar en la educación y en la enseñanza de la literatura. De esta forma, nos parece interesante y oportuno recurrir a la revisión de algunas de las más recientes teorías literarias y cognitivas, pero también teniendo en cuenta lo que habla la pedagogía y la didáctica, puesto que son todas altamente necesarias para su articulación en la educación formal. Conforme a ello, creemos que se abre la posibilidad de estudiar el alcance didáctico de la teoría.

Posibilidades didácticas de la teoría en la educación literaria

Una vez revisados los principales postulados de la teoría, al igual que su relación con la competencia literaria, el pensamiento crítico y la teoría dual de razonamiento, damos inicio a la reflexión en torno a sus posibilidades didácticas. Para llevar a cabo esta tarea, partimos del propósito de establecer, en primera instancia, una categorización simple, en función o no de la teoría, respecto a una serie de artículos académicos del ámbito literario que, de hecho, están disponibles para libre acceso dentro de las revistas del área. Por eso, en esta sección revisamos dos series de trabajos. Por esta razón, la primera categoría está conformada por tres artículos, en cuyos análisis literarios no se aplica y tampoco se hace mención alguna a la teoría de los modelos de mundo de Manuel Asensi.

La novela que abre esta revisión, *El perfume. Historia de un asesino*, de Patrick Süskind, es explicada y analizada, desde una mirada diferente, por las autoras María Cristina [Santana Quintana \(2006\)](#) y María Victoria [Gaspar Verdú \(2007\)](#). En *Cautiverio feliz*, de Francisco Núñez de Pineda y Bascañán, Eduardo [Barraza Jara \(2012\)](#) recurre al análisis de la voz narrativa del cautivo español, que revela su potente y, a la vez, cambiante relación con sus captores durante la guerra de Arauco.

De esta forma, por medio del trabajo de [Gaspar \(2007\)](#), se puede constatar cómo a partir de la aplicación de metáforas y de otras figuras retóricas, Süskind forja con especial detenimiento sus significados, sobre todo gracias al cronotopo del relato. Todo esto es lo que subyace a la eficacia de su mensaje, porque deja rastrear a su lector tanto la semántica negativa como la semántica positiva del cuerpo y de la naturaleza. Dicha modalidad narrativa, apunta también a la superposición de hechos y escenas cuya frecuencia, en particular, se observa a través de la metáfora. Con ello, el autor es quien muestra una descripción intensa y minuciosa de la época. Así pues, la nueva lectura de Gaspar se visibiliza cuando habla que el escritor confiere un valor sociohistórico al mensaje metafórico y, desde ahí, amplía los alcances cotidianos de la obra, entrelazándolo así con la subjetividad del lector. En resumen, el escenario simbólico se articula y hace visible mediante la descripción de situaciones y sensaciones que Süskind desarrolla en torno a la presencia grotesca del perfumista, pero también cuando enfatiza sobre el olor con el cual se impregna al mundo y a las personas.

Desde una posición analítica diferente, [Santana \(2006\)](#) pone de manifiesto el amplio desprecio con el que Süskind da cuenta, en términos literarios, filosóficos e históricos, de la sociedad ilustrada y moderna. En tal sentido, la autora explica que esta particularidad viene dada por el fuerte cuestionamiento que el escritor otorga a todo el aparataje que sostiene a la modernidad. Resulta, entonces, evidente para ella que, en *El perfume*, se antepone de forma generalizada aquel rechazo simbólico que hace suyo la posmodernidad. Como se aprecia, en el relato se plasma la dura realidad social que, a través suyo, aparece reflejada por medio de la precariedad y del hedor ambiental. Así pues, Süskind, traza una acotada y dramática descripción del contraste de la sociedad moderna, con la que consigue perturbar las emociones y el pensamiento crítico del lector. Por lo mismo, podemos vislumbrar que más allá de sus alcances literarios, lo cierto es que esta novela continúa siendo, hasta

ahora, una reiterada fuente de inspiración para ciertas adaptaciones fílmicas de películas o de series de formato televisivo.

Ahora bien, en cuanto a su tratamiento didáctico es posible decir que *El perfume* dispone, como hemos visto, de amplios y profundos marcos de profundización tanto literarios como históricos, al igual que filosóficos. A partir de estos, consideramos adecuado incluir en su análisis literario las tesis de la teoría de Asensi. Aporta a ello, sin duda, el intenso rechazo de Süskind a la modernidad. Por esto, resulta pertinente involucrar al estudiantado en su análisis, siguiendo, para tal efecto, la lógica de búsqueda de su silogismo y su modelo de mundo textual, puesto que ambos son transmitidos en sus discursos metafóricos y socioculturales dentro de su contexto histórico. De este modo, por ejemplo, sería oportuno revisar pasajes concretos que den cuenta del modelo de mundo y su fuerte denuncia sobre las potentes precariedades sociales y exclusiones que aquejan a la época en cuestión. Como indicamos anteriormente, para Süskind, en la modernidad, opera una evidente contradicción establecida entre el progreso y la precariedad social. Como dice [Ferrús \(2013\)](#), la teoría de Asensi permite el diálogo y el análisis crítico del pasado y del presente, desde la historiografía aplicada, en su caso, a la literatura.

En resumen, si se establece el análisis de la novela *El perfume. Historia de un asesino*, desde la teoría, se evidencia cómo se traza la relación de los imaginarios sociales del pasado con los tropos literarios situados en la obra. Ambas comparten el marco discursivo que deviene en la crítica posmoderna en torno a la realidad histórica de la época. De esta forma, el respaldo crítico del mensaje aflora a través de la injusticia social. En función de lo anterior, es necesario aquí recordar que la amplitud de análisis de la teoría, sin duda, le permite abarcar diversos tipos de obras y categorías literarias que circunscriben todo su cuestionamiento ideológico y discursivo procedente del mundo real.

En cuanto a su relación con lo cultural, la teoría también puede ayudarnos a simplificar la detección

de los silogismos, ya que, gracias a ellos, es posible ser más eficientes en verificar cómo se construyen y transmiten las diferencias culturales que proceden de la otredad y de los estereotipos. Atendiendo esta perspectiva, damos cuenta aquí de la construcción de nuevas lecturas en torno a las nociones contrapuestas de otredad. Sus claves aparecen visibles gracias a la propuesta de análisis que [Eduardo Barraza \(2012\)](#) efectúa de la crónica *Cautiverio feliz*, de Francisco Núñez de Pineda y Bascuñán. Cabe destacar, en primera instancia, que al hablar del título e incluso del subtítulo, se espera que el posible lector cuestione, a través de ambas, la premisa que respalda un “cautiverio infeliz” del conquistador. Interesante, por lo demás, es la configuración de una doble figuración representativa de tipo testimonial que acompaña al cautivo español. La que, en efecto, se aplica en torno al pueblo mapuche mediante el discurso literario que se elabora de la conquista. De ahí que esta idea se constituya en parte sustancial de la subversión del discurso semiótico que, desde la otredad, se hace manifiesta en la opresión del conquistador.

Esta narrativa, nos dice Barraza, es la del cautivo feliz, quien es el que expresa esta perspectiva y disposición retórica a medida que avanza su relato como historia vivida. Por eso mismo, la voz de Pineda y Bascuñán desplaza la semántica de sus palabras, creando y participando así, en términos de la teoría de Asensi, de un modelo de mundo que se ve reforzado en los mensajes que emplea con sus captores. Con ello, según Barraza Jara, se demuestra el traspaso semántico del concepto de enemigo hacia las nociones de compañeros y amigos. A partir de esto, agrega que se observa cómo se transforma el espacio semiótico-discursivo, que se aleja del conflicto. De esta forma, el lugar de encuentro con el otro es el dialógico entre español e indígena, donde se trasgrede la noción y actuación del conquistador, al igual que su visión global de la guerra de Arauco. Lo anterior permite, a su vez, que se materialice su nexos con la realidad, constituida por medio del mundo hispánico y se configure, más tarde, en torno a sus vivencias con los mapuches. De ahí que,

sería oportuno rastrear la voz del narrador, con la intención de constatar su transformación discursiva. Es decir, mediante la crítica como sabotaje, el lector podría alcanzar un entendimiento del silogismo, que expone el cambio de visión del mundo, bajo la perspectiva de la otredad. Esta mirada, además, provoca debates sobre aspectos poco estudiados en el entorno escolar e invita al profesorado y a los estudiantes a indagar y reflexionar de una forma más cercana sobre ciertas dinámicas que, en muchas ocasiones, están insertas de manera subrepticia en las interacciones sociales.

A continuación, revisamos la segunda categoría de obras que, como hemos dicho, han sido analizadas de forma directa por medio de la aplicación de la teoría de los modelos de mundo. Al respecto, cabe recordar su gran esfuerzo por hallar el silogismo de una obra literaria. Lo anterior, por ejemplo, nos permite constatar el eje analítico que es trazado en dos ya célebres textos que forman parte de la narrativa occidental y, desde la cual, es posible superar su notable alejamiento temporal. Hablamos de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, del autor alcalaíno Miguel de Cervantes, y el *Romancero gitano*, del escritor granadino Federico García Lorca.

Destáquese, en primer lugar, que, desde la óptica de Asensi, en *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, interesa indagar de qué manera opera la figura del lector dentro de esta ficción literaria. Pues bien, Alonso Quijano es retratado como un ávido lector de novelas de caballería. Acción que le transporta hacia una época pasada y le retrae, a partir de ahí, al modelo de mundo que alberga su imaginación. Lógicamente, por ser un lector obediente, entiende y desea participar activamente de las premisas que sostienen el silogismo de las novelas de caballería, porque le apasionan y, en definitiva, le significan toda su cotidianidad. Se está, entonces, ante la figura del lector que precisa, por así decir, desde la mirada de Asensi, la presencia de un lector obediente. Esto significa que, si se interpreta, por ejemplo, que hay un lector obediente, es posible determinar el silogismo y el modelo

de mundo que, de un modo muy peculiar, construyó en su mente este icónico personaje literario. Asensi plantea que, en efecto, resulta notable todo el ocultamiento silogístico con el que Miguel de Cervantes dispuso la influencia que arrastran los libros de caballería sobre el pensamiento de Alonso Quijano. Esta relación interpretativa de la teoría apunta tanto a develar como a sacar a la luz el silogismo que, en este caso, Cervantes sitúa a lo largo del relato. Un caso similar ocurre con la figura del lector ficcional del relato corto “Bon-Bon”, de Edgar Allan Poe, pero siguiendo una dinámica muy diferente. En esta historia, podemos decir que su protagonista, Pierre Bon-Bon, como lector de la metafísica clásica y moderna, pasa a ser el medio por el cual Poe exhibe su fuerte crítica sobre el discurso y el método de estudio de la metafísica (Torres-Bravo, 2020).

Para finalizar, revisamos brevemente el análisis que, desde la crítica como sabotaje, realiza Miguel Amores Fúster (2015) acerca de “La casada fiel”, en el *Romancero gitano*, del escritor andaluz Federico García Lorca. En primer término, hay que destacar que esta reconocida obra poética ofrece un vasto y dinámico puente de análisis que, en principio al menos, pone de manifiesto su silogismo y su modelo de mundo. Es innegable que, desde su publicación, en 1928, la crítica literaria se halla abocado a retratarla como una obra poética que, en rigor, exalta y mitifica con bastante notoriedad al pueblo gitano. En tal sentido, De Villena (2011) advierte que la obra informa principalmente acerca de las pasiones más elementales y tradicionales del ser humano, como la violencia, la actividad sexual, la muerte y sus posibles conexiones con el más allá. Todas ellas, de algún modo, encuentran cabida en las descripciones que inundan sus versos. Lógicamente, lo que nos interesa aquí es la experiencia por medio de la que podemos develar la propuesta de García Lorca, puesto que no estamos totalmente de acuerdo con las interpretaciones antes mencionadas. Desde otra mirada, en esta obra lorquiana, podemos afirmar que su propósito general es trasgredir esa mitificación. Con

ello, se traza la denuncia que se abre camino por medio de profundas sutileza y detalles, que ponen un énfasis temprano en la otredad.

Retomando el análisis de Amores Fúster (2015), se observa que dicho planteamiento parte de la premisa que lleva a cabo García Lorca entre “La casada infiel” y el resto de los poemas del *Romancero*, cuyo análisis de la obra completa se ampara en la teoría de Asensi. Con esto propone que su presencia, de cierto modo, distorsiona el sentido mítico y trágico que define a los gitanos en *El Romancero*. En efecto, tal asunto se ratifica mediante la exaltación y conversión en mito, del gitano. En términos generales, la visión del autor con respecto al *Romancero* ya no sigue una única y global interpretación. Por tanto, “La casada infiel” se aleja del unívoco modelo de mundo que está marcado por el heroísmo y la mitificación de los gitanos. Puesto que, según su entender, el escritor andaluz, con este poema, desde luego, opone y sabotea el planteamiento ideológico y narratológico que envuelve al resto del poemario.

Ante lo expuesto, nos interesa señalar que, mediante la aplicación analítica de la teoría de los modelos de mundo en obras clásicas, se puede evidenciar con mayor rigor la exposición del otro, así como la resistencia y pervivencia de discursos que se materializan en la repercusión actual que, sin duda, poseen diversos temas éticos y socioculturales.

Con ello, la teoría intenta producir una nueva proposición de retorno hacia el afán de búsqueda crítica de significados, bajo los cuales se revelan ciertos discursos hegemónicos exhibidos o encubiertos que están insertos en la historia y en diversos medios y lugares del mundo. De este modo, la incorporación de su metodología de análisis es lo que más llama la atención, porque crea la posibilidad de una interpretación literaria con la que el estudiante y el docente pueden optar a la realización de una nueva lectura literaria inserta y, a la vez, consciente de la trascendencia con la que se concibe y aplica en relación con su contexto social y cultural.

Conclusiones

En este trabajo hemos revisado los ejes de la teoría de los modelos de mundo de Manuel Asensi, al igual que sus conexiones tanto con la lectura y la competencia literaria, como con la teoría dual de razonamiento y el pensamiento crítico. Al respecto, en nuestra opinión, sus postulados y metodología de análisis crítico del discurso literario es interesante, porque nos aporta una forma especial de tratar con diversos tipos de obras en el ámbito escolar y también en el contexto universitario. Teniendo en cuenta lo antes mencionado, profundizamos, a modo de resumen, en los siguientes aspectos:

En primer lugar, destacamos que la crítica como sabotaje o modelos de mundo opera conectando aquellos discursos literarios con su silogismo y con su modelo de mundo, lo que favorece un análisis crítico y efectivo de la lectura literaria. En particular, desde sus postulados, según hemos explicado, se impulsa el pensamiento crítico y el razonamiento dual⁷, lo que redundará en el avance y potenciación de la competencia literaria. Por consiguiente, podemos decir que la conexión que tiene el lector con el discurso es uno de los puntos más trascendentes de la teoría, pues es lo que se precisa tener en cuenta dentro de la educación literaria.

En segundo lugar y, a propósito de lo anterior, es indispensable que el profesorado coloque especial énfasis y abra paso a la incorporación de nuevas perspectivas de análisis literario, además de la búsqueda y selección de textos. Con ello se podría adoptar una lectura literaria amplia, en relación con los discursos que trascienden lo temporal, lo espacial y geográfico, siguiendo las diversas miradas con las que se construye la realidad.

Ello, porque las actividades didácticas sobre la lectura literaria, como hemos revisado, buscan reconocer el valor de establecer una relación significativa entre la metodología de la teoría y los

análisis publicados por especialistas literarios. Para nosotros no se trata de un simple enlace, sino de diseñar y pensar las actividades didácticas cuya atención sea el discurso. Es ahí donde se encuentra el vínculo que se instituye entre los saberes disciplinarios y pedagógicos. No cabe duda de que, a ese respecto, es necesario que las estrategias docentes se vean reforzadas y enmarcadas en ambas direcciones. De este modo, el aprendizaje relativo a la lectura literaria debiese integrar en sus análisis, tanto el discurso inserto en términos literarios como sus ramificaciones discursivas de tipo interdisciplinarias, porque así se puede enfatizar el abordaje de la realidad junto con sus múltiples representaciones. A la luz de esto, optamos por la revisión de obras que ya contaban con análisis literarios previos de la teoría y con otras que no la incorporaban, siguiendo así una lógica que, a la vez, nos permitiera observar cómo se exponen tanto sus discursos ideológicos como sus imaginarios sociales referidos a la realidad histórico-cultural y social. Por lo que, como describimos, seleccionamos artículos que estaban a libre disposición en revistas académicas indizadas en diversas bases de datos. Lo expuesto coincide con lo afirmado por [Arlandis \(2007\)](#), para quien resulta mejor la selección de obras literarias completas para su análisis, pues su excesiva fragmentación aleja al lector de una comprensión global de sus temáticas. Aquí radica, entonces, lo crucial que resulta para el avance de la lectura literaria el análisis del discurso, especialmente el que se efectúa mediante el uso de nociones y cuestiones de carácter estético, filosófico, ético o ideológico, además de las dimensiones narrativas que son parte central de los relatos ([Dueñas, 2013](#)).

En última instancia, destacamos que el pensamiento crítico se ve reflejado en la figura de lector desobediente. Lo que puede llegar a comprobarse siguiendo tanto la reducción alegórica como la complicidad que, en este sentido, detenta el lector con el mensaje del texto. Esto aporta algo nuevo, porque hace que el sujeto tenga una conexión real con su motivación y capacidades, para así llegar a

⁷ Según indica, [López-Astorga \(2016\)](#), el concepto hace referencia a dos sistemas diferentes de razonamiento humano. Uno relacionado con la intuición rápida y, el otro, con el pensar de forma más consciente y lenta.

detectar el silogismo y su modelo de mundo textual expuesto u oculto en la obra literaria. Igualmente, resulta pertinente conectar al lector crítico o desobediente con el pensamiento del sistema 2, ya que se plantea en este una revisión más lenta y específica de sus lecturas.

Por estas amplias y significativas razones, creemos que la teoría de los modelos de mundo aporta una mirada más crítica y efectiva sobre situaciones cotidianas o fantásticas que devienen en los discursos literarios. En este sentido, el desafío que nos fijamos aquí tenía como propósito mostrar sus principales aspectos teóricos y metodológicos, que están, como revisamos, igualmente unidos con la competencia literaria y con sus dimensiones cognitivas e intertextuales. Resulta pertinente tener en cuenta lo que plantea Munita (2018) respecto a la doble labor docente en relación con la lectura literaria. Es decir, por un lado, como lector y, por otro, como mediador de las lecturas solicitadas a sus estudiantes, precisando con ello, toda la importancia que implica el ser un sujeto lector didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la literatura. En efecto, y en esta misma línea de acción, hay que hacer hincapié en la enorme relevancia que, hoy en día, posee la formación inicial del profesorado, la que le confiere una mirada reflexiva tanto a los aspectos disciplinarios como a sus vínculos pedagógicos. Esto, en definitiva, nos compele a integrar nuevas reflexiones sobre las posibilidades didácticas que apoyan el quehacer docente, y que, como sabemos y valoramos, redundan y se orienta en el avance de los saberes y sus aplicaciones en el estudiantado.

Reconocimientos

Este artículo se adscribe al proyecto de I+D “Espacios de conocimiento, cultura y agencia femeninas en el mundo moderno y contemporáneo (siglos XV-XX)”, PGC2018-097445-B-C21, subproyecto del Coordinado, “Género, cultura y subjetividad: más allá de las políticas del conocimiento (siglos XV-XX)”, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, España.

Referencias bibliográficas

- Amores Fúster, M. (2015). El antihéroe cínico de Lorca: *La casada infiel* o el sabotaje mítico de un romancero. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 33, 13-27. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_DI-CE.2015.v33.48346.
- Arlandis, S. (2007). Sobre la educación literaria: reflexiones en torno a la importancia de los clásicos en el desarrollo de la sensibilidad lectora. En *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Cultura y Literatura Española: La Didáctica de la Enseñanza para Extranjeros* (pp. 493-510). Onda: JMC. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2341117.pdf>
- Asensi, M. (2007). Crítica, sabotaje y subalternidad. *Lectora. Revista de Dones i Textualitat*, 13, 133-153.
- Asensi, M. (2011). *La crítica y sabotaje*. Barcelona: Anthropos, Siglo XXI.
- Asensi, M. (2013). Modelos de mundo y lectores/as desobedientes. En B. Ferrús y M. Zabalgoitia (coords.), *Anthropos 237: La crítica como sabotaje de Manuel Asensi* (pp. 17-30). Barcelona: Anthropos, Siglo XXI.
- Asensi, M. (2014). Violencia, mito y sabotaje en *Cóbrasele caro*, de Élmer Mendoza. *Literatura Mexicana*, 25(1), 103-122.
- Asensi, M. (2016). Teoría de los modelos de mundo y teoría de los mundos posibles. *Actio Nova. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 0, 38-55.
- Asensi, M. (2018). ¿Qué dice la fantasía de nuestro mundo? Sobre el concepto de “Reducción alegórica”. *Actio Nova. Revista de Teoría de la Literatura y la Literatura Comparada*, 2, 310-330. DOI: <https://doi.org/10.15366/actionova2018.2>
- Barraza Jara, E. (2012). Los araucanos en la historia: el *Cautiverio feliz* de Francisco Núñez de Pineda y Bascuñán. Documento presentado en *Proceedings of the 10th World Congress of the International Association for Semiotic Studies (IASS/AIS)* (pp. 553-544). La Coruña: España: Universidad da Coruña. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/13352/CC-130_art_54.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Calafell Sala, N. (2014). Una introducción a la crítica como sabotaje como metodología de análisis literario. *Kamchatka, Revista de Análisis Cultural*, 4, 457-476.
- Cárdenas Páez, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas Páez, A. (2009). Literatura, pedagogía y formación en valores. *Enunciación*, 14(2), 5-20.
- De Villena, L. A. (2011). La sensibilidad homoerótica en el *Romancero Gitano*. *Castilla. Estudios de Literatura*, 2, 501-516.
- Dueñas Lorente, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156.
- Evans, J. St. B. T. (2008). Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annual Review Psychology*, 59, 255-278.
- Evans, J. St. B. T. y Stanovich, K. E. (2013). Dual-Process Theories of Higher Cognition: Advancing the Debate. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 223-241.
- Ferrús Antón, B. (2013). “¿Solo a mí me estorban los libros para salvarme?”: Sor Juana Inés de la Cruz, crítica como sabotaje, feminismo e historiografía literaria. En B. Ferrús y M. Zabalgoitia (coords.), *La crítica como sabotaje de Manuel Asensi* (pp. 99-112). Barcelona: Anthropos.
- García Landa, J. Á. (1998). *Acción, relato, discurso. Estructura de la ficción narrativa*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- García Única, J. (2019). El mal de la clepsidra. Una nota extemporánea sobre la educación literaria. *Imposibilidad. Revista Internacional de Estudios Literarios*, 17, 197-218.
- Garrido Domínguez, A. (2004). El texto literario a la luz de la hermenéutica. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 13, 103-124.
- Gaspar Verdú, M. V. (2007). Metáfora, sinestesia y otras figuras retóricas en ‘El perfume. Historia de un asesino’, de P. Süskind. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 5, 273-283.
- Kahneman, D. (2013). *Thinking, fast and slow*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.
- López-Astorga, M. (2011). La falacia de la conjunción y la contextualización en el autismo. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(1), 279-291.
- López-Astorga, M. (2012). Problemas metodológicos en las investigaciones sobre las capacidades intelectuales en el espectro autista: el caso de la perfección del condicional. *Alpha*, 34, 117-132.
- López-Astorga, M. (2013). El aprendizaje en la universidad y la teoría del proceso dual de razonamiento. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 231-246.
- López-Astorga, M. (2016). La extensión tripartita de la teoría dual de razonamiento y sus repercusiones para las investigaciones sobre el autismo. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25(50), 245-262.
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuente. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20(1), 311-322
- Maingueneau, D. (2018). Análisis del discurso, literatura y ciencia. *Arbor*, 194(790), a484. DOI: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2298/3291>.
- Mansilla, S. (2003). *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación (hacia una epistemología crítica de la literatura)*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Mendoza, A (1998). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 169-190). Barcelona: SEDLL/ICE, Universitat de Barcelona, Horsori.
- Mendoza, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-34.
- Mendoza, A. y Pascual, S. (1988). La competencia literaria, una observación en el ámbito escolar. *Tavira*, 5, 25-53.
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe*, 17, 1-19. DOI: [10.15645/Alabe2018.17.2](https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2).
- Reyna, V. (2004). How people make decisions that involve risk: a dual-processes approach. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 60-66.

- Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Revista Signa*, 23, 753-777.
- Saganogo, B. (2007). Realidad y ficción: literatura y sociedad. *Estudios Sociales, Nueva Época*, 1, 53-70.
- Santana Quintana, M. C. (2006). La perspectiva del pasado en una novela postmoderna. Representación de la metaficción historiográfica en *das parfum*. *Revista de Filología*, 24, 237-252.
- Stanovich, K. E. (2012). On the distinction between rationality and intelligence for understanding individual differences in reasoning. En K. Holyoak y R. Morrison (eds.), *The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 343-365). Nueva York: Oxford University Press.
- Stanovich, K. E. y Toplak, M. E. (2012). Defining features versus incidental correlates of type 1 and type 2 processing. *Mind & Society*, 11, 3-13.
- Torres-Bravo, L. (2020). La ironía como sabotaje del discurso metafísico en "Bon-Bon" de Edgar Allan Poe. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 33, 258- 275.



Reseña



RESEÑA

10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase

10 key ideas. Teach oral proficiency in class

Yeison Oswaldo Ruiz Algarra* 

Vilá, M. y Castellá, J. M. (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase*. Barcelona: Graó. 212 p.

El texto *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase*, escrito por Montserrat Vilá Santasusana y Josep M. Castellá, plantea un prólogo en el que se menciona la importancia de la enseñanza de la lengua oral para la vida social de los estudiantes y cómo la educación se ha desentendido de este tema. El texto pretende resolver preguntas sobre la importancia de la formación en oralidad y de qué manera se puede responder a este reto. Para ello, los autores presentan las diez ideas clave organizadas en torno a tres problemas generales: el primero corresponde a la enseñanza sistemática y planificada de la oralidad; el segundo desarrolla el concepto de competencia oral, y el tercero establece diferentes orientaciones para explicar cómo enseñar esta competencia.

El primer problema que aborda el libro tiene que ver con la necesidad de enseñar y de planificar la oralidad en el contexto de las aulas de clase. Partiendo de este eje se desarrollan las dos primeras ideas: una afirma que el “saber hablar es una competencia fundamental poco enseñada”, aquí se esbozan diferentes problemas que tradicionalmente se han tenido en los ámbitos escolares

institucionalizados con la predominancia de la tradición escrita y cómo esto ha repercutido en que no se piense ni se organice la enseñanza de la oralidad. Además, se desarrollan siete principios con el fin de dar respuesta a esta situación. También, se hace una apuesta por las secuencias didácticas como diseños pedagógicos que pueden desarrollarse para organizar y evaluar los procesos de aula.

La segunda idea clave presenta una descripción de los diferentes formatos de actividad oral en el aula, los cuales implican reflexión y aprendizaje lingüístico y comunicativo: unos se enfocan en *hablar para gestionar la interacción en el aula*, es decir, para introducir al estudiante en las convenciones sociales y el comportamiento lingüístico en situaciones que requieren reglas, normas, funciones e intenciones de habla. Otras actividades se enfocan en el *hablar para adquirir conocimientos y aprender a pensar*, con lo que se busca la transformación en las estructuras mentales de los estudiantes. Hay también actividades centradas en *hablar para comprender y compartir la lectura*, a partir de estrategias como la lectura en voz alta y la recitación, lo que permite socializar la lectura luego de un proceso de comprensión individual. De otra parte, se plantean actividades orientadas a *hablar para aprender a escribir*, con lo cual se busca

* Licenciado en educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Adelanta estudios en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Está adscrito a la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Correo electrónico: yoruiza@correo.udistrital.edu.co

enseñar a escribir en el aula, hablar de qué y cómo se escribe, pues la co-construcción de la escritura entre estudiantes permite generar una consciencia de las dificultades y las habilidades. Finalmente, se presentan actividades centradas en el *hablar para aprender a hablar*, desde dos enfoques: el autónomo y el planificado. Ya sea que el estudiante asuma acciones individuales para organizar su discurso o que el docente recurra a estrategias explícitas para desarrollar la planificación.

El segundo problema general que aborda el libro parte de la consigna: “Antes de hablar hay que pensar bien lo que se quiere comunicar”, problemática que se desarrolla en la tercera, cuarta, quinta y sexta ideas clave.

La tercera idea clave propone diferentes etapas para lograr la planificación de una intervención oral: se comienza por elegir el tema, luego se selecciona un enfoque con la idea de establecer qué se quiere conseguir, buscar la información, organizarla y elaborar esquemas con el fin de tener un borrador. Así, al construir el desarrollo de la exposición oral se debe procurar mantener un hilo conductor, trabajar con borradores y realizar una conclusión adecuada. Por ello, la preparación del guion para la intervención oral es esencial.

La cuarta idea clave establece que *comunicar implica persuadir a la audiencia*, en este punto se señala que el aprendiz de orador debe analizar a su público para adaptar y reformular la alocución en función de los interlocutores. Y la quinta idea clave se enfoca en que “la personalidad y el lenguaje no verbal forman parte constitutiva del mensaje oral”. Aquí, tanto el componente psicológico (personalidad que transmite el locutor y que incide en la percepción de la audiencia), como los elementos no verbales (la imagen del orador, su mirada, gestos, movimientos faciales, manejo del espacio) generan un impacto en el interlocutor y son importantes en la aceptación general del discurso. Para dar cierre a la segunda parte del libro, se plantea una sexta idea clave que se enfoca en la comunicación de la emoción a través de *la voz*

y *la entonación*, a partir de las cuales se requiere un dominio de la modulación de voz, ritmos y silencios que orientan la interpretación del discurso.

Por último, en la tercera problemática planteada en el libro, se establecen diversas nociones en relación con las orientaciones didácticas para enseñar la competencia oral. Dicha propuesta se desarrolla por medio de las ideas siete, ocho, nueve y diez. En el caso de la séptima, se sugieren diferentes criterios didácticos para la enseñanza de la oralidad formal que implican experiencias positivas de aprendizaje emocional, para finalizar con la necesidad de planear tanto la fase de preparación como la de elaboración del discurso, tanto en el habla como en la escritura.

La octava idea clave tiene como título “Explicar conocimientos significa comprenderlos”. En esta se señala que enseñar a explicar consiste en enseñar a comunicar conocimientos conceptuales de forma oral. Luego, la novena idea clave aborda cómo *la comunicación humana es básicamente argumentativa*, por tanto, se centra en la argumentación monologada y dialogada. Allí se analiza la estructura argumentativa y los tipos de argumentos, al igual que los falsos razonamientos o falacias. Culmina con las prácticas sociales para fortalecer el debate en clase.

Por último, se encuentra la décima y última idea clave, *saber hablar significa dominar un repertorio variado de géneros discursivos*. En ella, se mencionan diferentes actividades comunicativas que conllevan retos retóricos basados en la improvisación.

El libro en su totalidad devela que las prácticas tradicionales aún están situadas en el énfasis que se hace en la enseñanza de la lectura y la escritura, por ello, su propósito de ofrecer tanto soporte conceptual como herramientas pedagógicas, es importante para fortalecer la enseñanza de la oralidad en la escuela.

Así mismo, el trabajo brinda elementos de análisis, recursos y reflexiones pedagógicas intrínsecas en las ideas y las secuencias didácticas que plantea; entre sus objetivos está promover la

cualificación de los procesos de oralidad en los estudiantes, apuntando a mejorar el discurso final, en la medida en que no busca el éxito o el fracaso, más bien se basa en el proceso, el cual se realiza de manera elaborada y a su vez, arroja diversos progresos que aparecen durante la realización del trabajo por parte de los estudiantes.

Esta obra resulta ser una herramienta para los docentes de lenguaje, sobre todo para aquellos que

ven las competencias orales como habilidades que se desarrollan de manera espontánea o como un tema complicado de abordar en el aula. Por ello, el trabajo mancomunado que se plantea en el desarrollo de las secuencias didácticas busca una efectividad en el aprendizaje del manejo del discurso oral ante un público, fijando una igualdad entre la lengua oral y escrita en los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.



Autor invitado



AUTOR INVITADO

La desfragmentación: un reto en la didáctica del uso académico de la lengua*

Defragmentation: a challenge in didactics of the academic use of the language

Mireya Cisneros-Estupiñán** 

Resumen

La formación de docentes de lengua materna y el ejercicio profesional, en torno a la didáctica de la lengua materna con fines académicos, enfrenta varias dificultades entre las que se destaca, en este trabajo, la fragmentación tanto de los saberes como de los procesos de enseñanza. De allí que se aboga por la desfragmentación que permita integración y diálogo interdisciplinar entre lingüistas y didactas. Primero, se da una mirada a cómo se desarrollan las actividades académicas, luego, se reflexiona en torno al fenómeno de fragmentación del conocimiento teórico-lingüístico, la fragmentación desde políticas educativas y curriculares, la fragmentación entre la teoría y la práctica, la fragmentación didáctica, y se resalta la necesidad de desfragmentar la enseñanza de la lengua materna con fines académicos. A manera de conclusión, se llama la atención en torno a que la desfragmentación conduce a procesos más eficientes para abordar la complejidad implicada en la búsqueda de relaciones, integraciones y funcionalidades tanto de saberes disciplinares como de procesos didácticos en contextos socioeducativos y sociocomunicativos.

Palabras claves: didáctica, lingüística, lengua materna, desfragmentación, uso académico de la lengua.

Abstract

The training of teachers of mother tongue and professional practice, around the teaching of mother tongue for academic purposes, faces several difficulties among which, in this work, the fragmentation of both knowledge and teaching processes stands out. Hence, advocates for defragmentation that allows integration and interdisciplinary dialogue between linguists and educators. First, we take a look at how academic activities are developed, then, we reflect on the phenomenon of theoretical-linguistic knowledge fragmentation, fragmentation from educational and curricular policies, fragmentation between theory and practice, didactic fragmentation, and the need to defragment the teaching of the mother tongue for academic purposes is highlighted. In conclusion, attention is drawn to the fact that defragmentation leads to more efficient processes to address the complexity involved in the search for relationships, integrations and functionalities of both disciplinary knowledge and teaching processes in socio-educational and socio-communicative contexts.

Keywords: didactics, linguistics, mother tongue, defragmentation, academic use of the language.

* Este trabajo es uno de los resultados de la investigación "Enseñar a enseñar lingüística escolar: de la formación universitaria a la experiencia profesoral en didáctica de la lengua materna", de la Universidad Tecnológica de Pereira, y fue presentado, con modificaciones, como conferencia central en el XII Coloquio de investigación en lenguaje y literatura", en la Universidad Francisco José de Caldas, 3 de octubre de 2019.

** Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca, magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Profesora titular de la Universidad Tecnológica de Pereira. Investigadora sénior de Minciencias. Correo electrónico: mireyace@utp.edu.co

Introducción

En el presente trabajo, se pone en consideración de la comunidad académica, reflexiones y análisis resultados de las investigaciones realizadas en el Grupo Estudios del Lenguaje y la Educación, categoría A1 de Colciencias, en sus líneas, lenguaje y educación, lenguaje y sociedad, lenguaje y comunicación, y apoyo a la investigación. Concretamente, el tema central fue construido con los coinvestigadores Giohanny Olave Arias e Ilene Rojas García, quienes se iniciaron en el semillero denominado “Lectura y escritura en la universidad” y ahora son reconocidos profesores universitarios.

A partir del supuesto de que la lengua materna se aprende en el seno del hogar y que en la institución educativa se enseñan usos académicos y funcionales de la lengua que trascienden a la vida social, es pertinente considerar que entre la enseñanza de la lengua materna y el conocimiento teórico lingüístico existen tensiones que se enfrentan y que, por supuesto, dificultan los aprendizajes que se necesitan tanto para la formación profesional de los maestros de lengua como para los desempeños que demanda la sociedad. Dichas tensiones son observadas en contextos locales, nacionales e internacionales, de allí que la relación entre didáctica y lingüística es también motivo de preocupación, análisis y debate en Colombia y más allá de sus fronteras.

La investigación titulada “Enseñar a enseñar lingüística escolar: de la formación universitaria a la experiencia profesoral en didáctica de la lengua materna”, inscrita en la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Tecnológica de Pereira, nos permitió hacer una observación juiciosa de lo que se propone en los programas tanto de carreras como de asignaturas y lo que ocurre en las aulas de formación de maestros y de ejercicio profesional de los maestros de niveles básico y medio. En todos estos escenarios se encontró que hay fragmentación de saberes disciplinares y de acciones didácticas. De allí que es necesario, primero, reconocer este fenómeno para que, posteriormente,

se trabaje en la búsqueda de maneras y estrategias para desfragmentar los saberes y sus procesos didácticos. A continuación, se muestran las fragmentaciones más relevantes en la enseñanza de la lengua materna.

De la mirada a las actividades académicas

En los escenarios académicos, y aun por fuera de ellos, se manifiestan las preocupaciones en torno a los niveles de aprendizaje que se ven disminuir cada vez más, con sus consecuencias negativas en los desempeños profesionales y que, en gran medida, están relacionados con procesos de lectura y de escritura en los que se pone de manifiesto el manejo de la lengua materna con fines académicos y profesionales, ya sea como aprendices o como expertos.

Frente a dificultades para asumir la cultura escrita en los ámbitos académicos y a la falta de rigurosidad que no pocas veces se observa para asumir los conocimientos disciplinares, es necesario y urgente fortalecer procesos investigativos sobre didáctica de la lengua, tanto en la formación de los docentes como en las redes conformadas por maestros interesados en mejorar los procesos educativos que emprendan proyectos de investigación que apunten hacia estos propósitos.

Particularmente, en Colombia, desde los años 1990 empieza a reconocerse que los procesos de lectura y escritura merecen atención aun en la educación superior, en la que se creía que las dificultades ya se habían superado, de allí que en algunas universidades se empezaron a ofrecer cursos que, aunque con distintas denominaciones se ocupaban de ejercitar estos procesos, en principio desde posiciones normativas y prescriptivas, y en algunos casos fueron evolucionando hacia posiciones constructivistas y críticas que se ubican en las necesidades comunicativas académicas que demandan los distintos ciclos o etapas de la educación institucionalizada.

Un aspecto que llama la atención cuando se recorren algunos trabajos del abundante y al mismo

tiempo incipiente estado del arte en torno a la lectura y la escritura en las instituciones educativas, es la heterogeneidad terminológica que emerge para designar procesos relacionados con la lectura y la escritura de textos con fines académicos: *cultura escrita, letrismo, nueva alfabetización, alfabetización terciaria, literacidad, literacia, lenguaje especializado, lenguaje de especialidad, alfabetización científica, alfabetización académica, alfabetización pragmática, letramento, lectoescritura, textualidad académica, discursividad académica* y otros. No se sabe aún si se trata de, como dice Parodi (2010), modas, tendencias emergentes, necesidad de identidad, requerimiento de diferenciación respecto a otros, fundamentos teóricos divergentes de sustento. Sin embargo, el mismo autor más adelante reconoce que:

Es probable que sea un asunto que lamentar y que la carencia de una terminología más unívoca y consensuada llegue a ser un problema para los no iniciados e incluso para los expertos. Por otra parte, también es posible que ello constituya una riqueza de miradas de donde se puede elegir y mejorar el campo. De cualquier modo, es un asunto que debe tenernos alerta y que –en mi opinión– debemos tratar de superar si no es requisito fundamental para algo robusto en la investigación y la docencia. (Parodi, 2010, p. 11)

Pero más allá de la preocupación de los nombres de las asignaturas, o de las áreas que se ocupan de la lectura y la escritura académica, está el aislamiento, unas veces más evidente que otras, donde la tarea se restringe a solo quienes se desempeñan en la docencia de asignaturas específicas relacionadas con el lenguaje y, aunque se hable de transversalidad de estos procesos, en la realidad es poco lo que se avanza.

Los microcurrículos evidencian también los esfuerzos por impartir saberes disciplinares acordes con normativas institucionales y ministeriales pero con pocas intenciones de relacionar estos saberes entre los distintos niveles de educación, ni con los contextos sociales, constituyéndose cada tema, cada asignatura, cada nivel en un fragmento de conocimiento y sin facilidad para entender su

funcionalidad en escenarios prácticos de la vida en sociedad, ya sea cotidiana o profesional (Cisneros-Estupiñán, 2005, pp. 210-213)

Otro aspecto que se puede observar a partir del análisis de programas o microcurrículos en distintas instituciones educativas que forman maestros, es el avance en la recopilación de experiencias de aula para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna, como las realizadas por Jurado (2000) y Rincón et al. (2005), así como el trabajo a nivel nacional de la Cátedra Unesco y la Red de Lenguaje, que abren un espacio para la discusión y la formación de maestros en ejercicio. Cabe señalar además el trabajo de Alzate, Gómez y Arbeláez (2011), que describe de manera amplia los saberes y prácticas que se producen en el contexto universitario y que permiten comprender la dinámica en la formación de profesionales.

Sin embargo, está pendiente la investigación sistemática sobre el currículo como dispositivo de base que permita gestionar las transformaciones en el aula, tanto a nivel de las prácticas individuales de los maestros o de las instituciones donde laboran, como a nivel político-educativo en el país. Es claro que la interacción directa entre la lingüística y la didáctica se hará más efectiva si parte de la reflexión y la investigación para construir propuestas concretas de intervención curricular (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016a, p. 15).

Lo anterior lleva a reconocer, nuevamente, la necesidad del trabajo integrado y sistemático por parte de los docentes en todos los niveles educativos, desde la primaria hasta la universidad, y en las distintas áreas del conocimiento, involucrando activamente a los estudiantes, en la comprensión y construcción de diversas manifestaciones discursivas, en las cuales se identifique, analice y reformule relaciones construidas a partir del conocimiento racional y crítico, el cual se divulga a través de lecturas y escrituras, para que los saberes disciplinares y los procesos didácticos no se conviertan en islas académicas o en fragmentos en los que cada uno hace lo que mejor le parece para tener éxito en su propia asignatura.

Fragmentación del conocimiento teórico lingüístico

Es reconocido que la lingüística como ciencia, cuyo objeto de estudio es el lenguaje, se ubica históricamente hace un siglo cuando el ginebrino Ferdinand de Saussure dicta su Curso de Lingüística General con cuyos apuntes sus alumnos organizan el libro con este mismo título y lo publican después de fallecido su maestro. Así, desde el siglo pasado y lo que va corrido del actual, la ciencia del lenguaje ha tenido grandes desarrollos que han implicado el desarrollo también de distintas perspectivas y corrientes para abordar este complejo y amplio objeto de estudio, lo cual ha venido generando *especializaciones e hiperespecializaciones* debido a justificaciones e intereses múltiples, y que implican desconocimientos de ciertas parcelas mientras se cultivan otras.

A veces, hoy en día, se dificulta sostener el término *ciencia del lenguaje*, en singular y, más bien se requiere hablar de *ciencias del lenguaje*. El gran desarrollo de la lingüística contemporánea, tanto en el estudio del sistema formal de la lengua como de sus relaciones interdisciplinarias, es prácticamente inabarcable para un lingüista. La hiperespecialización, mencionada arriba, dentro de la ciencia lingüística, es una prueba y una sentencia de que estamos frente a un objeto de estudio llamado *lenguaje* que, como tal, implica complejidades, dinamismos e intereses múltiples, los cuales no se satisfacen solo con las visiones inmanentistas que caracterizaron a los estudios del lenguaje en sus inicios. Todo esto ha generado variadas líneas de trabajo y desarrollos en las distintas escuelas, corrientes y perspectivas que sin una mirada o un propósito integrador se corre en riesgo de generar fragmentaciones disciplinares.

Se trata, entonces, de la fragmentación como “un subproducto indeseado de esta hiperespecialización”. Por supuesto, no es la solución o el camino abogar por procesos o corpus monolíticos y consensualistas de saberes, sino de reconocer que de ese modo, por un lado, el conocimiento teórico

de la lengua, que debería integrarse para lograr saberes interrelacionados sobre la teoría lingüística y sus interdisciplinariedades, se adquiere por *fragmentos* separados y con dificultades para encontrar sus relaciones; por otro lado, hace que se dé la desconexión, también, entre especialistas dentro de la misma disciplina o teoría (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016b, p. 25).

Debido a la fragmentación de saberes y desconexión entre especialistas, los conocimientos se vuelven insulares y

[...] existe una búsqueda deliberada de desmarcarse de lo pensado y encontrado por otros, con lo cual los esfuerzos para construir conocimiento llevan a la multiplicación y, a veces, a la repetición innecesaria. Los saberes acumulados no siempre son reconocidos ni utilizados como bases sobre las cuales se deberían edificar nuevos conocimientos. (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016b, p. 25)

Por ejemplo, no nos estamos leyendo entre nosotros mismos, no se reconocen esfuerzos, hallazgos y teorizaciones emergentes, los trabajos de grado se arruman en los anaqueles de las bibliotecas, los artículos de revistas, los capítulos y los libros de investigación muchas veces sirven más para satisfacción de sus autores que para que sean leídos por quienes tienen preocupaciones académicas. Cada vez es más frecuente ver cómo, cuando se proponen nuevas investigaciones o aplicaciones del conocimiento teórico y metodológico existente, solo se busca a los mismos autores y obras de siempre y se descuida la revisión juiciosa del estado del arte. El conocimiento construido desde miradas alternativas o emergentes se desaprovecha.

En los últimos años, los docentes e investigadores, más que todo en los ámbitos posgraduales (que cada vez van en aumento), la producción de escrituras en torno al campo de la didáctica de la lengua materna con fines académicos es numerosa, tanto en desarrollos teóricos como en aplicaciones de las teorías y las metodologías. En

general, parece que los investigadores nos estamos precipitando en insularidades o fragmentos que impiden la *averiguación* de lo que se ha hecho o se está haciendo a nivel local, regional, nacional e internacional. Para avanzar, es indispensable, también, dar una mirada a lo poco conocido pero que existe, ya sea para ver sus aciertos, su *validez* o no en los contextos semejantes y actuales, o para cuestionar o reformular posiciones, metodologías, concepciones, apreciaciones, etc., y ante todo, aportar a partir de lo existente. Si bien, no podemos llegar a los extremos de desdeñar los aportes de los autores clásicos y renombrados que nos sirven de fundamento, tampoco debemos pasar indiferentes frente a los otros esfuerzos.

En la ciencia lingüística y de la didáctica se han desarrollado escuelas y corrientes tradicionales y contemporáneas de naturaleza interdisciplinaria, lo cual, al carecer de miradas integradoras e interrelacionadoras, es decir desfragmentadoras, se confunde con multidisciplinarias aisladas o como aglomeraciones cuyos elementos o *fragmentos* se desconectan entre sí y da la sensación de estar frente a un montón de fichas desordenadas de un rompecabezas.

La fragmentación desde políticas educativas y curriculares

Ya en el plano de las políticas educativas y curriculares con miras hacia la enseñanza de la lengua con fines académicos, nuevamente encontramos fragmentación en el trabajo que estas las propician o las apoyan a través de los distintos documentos de las reformas educativas. Un fragmento relevante lo constituye la dimensión prescriptiva de la regulación, la cual recae sobre los objetivos del currículo, que son alineados obligatoriamente con los discursos dominantes que estructuran la política educativa y curricular (por ejemplo, el discurso de las competencias), mientras que el diseño curricular de facto (contenidos, metodologías y actividades) es responsabilidad de los proyectos educativos institucionales (PEI) y de los docentes, desde una perspectiva descentralizadora y

desregulativa, y con la justificación de la autonomía institucional y docente (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016b, p. 26).

Como consecuencia, se puede encontrar incoherencias o simplemente descatamientos, en ocasiones hábilmente disimulados, hacia las políticas educativas, o faltas de funcionalidad de los aprendizajes que se trabajan en el interior de las aulas en relación con las acciones que implica la vida en sociedad, la relación entre distintas áreas de conocimiento y entre tematizaciones de una misma, y los desempeños profesionales.

La fragmentación de los saberes teóricos disciplinares sobre la lengua materna en la política curricular, de manera intencional y metodológica, muestra que la comunicación humana en clave formativa se aborda desde sus diversos planos. Sin embargo, esos planos diversos abordados de manera fragmentada generaron desconcierto y dificultades para trabajar en las aulas. Por ejemplo, Olave-Arias (2015) al examinar los documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en relación con la enseñanza de la argumentación, explica:

Como competencia axiológica, la argumentación penetró en la política curricular de áreas vinculadas con la formación para la convivencia (principalmente, ciencias sociales, ética y ciudadanía) y tuvo la intención de dar una dimensión transdisciplinar a la “ética de la comunicación”, que ya aparecía como un “estándar de calidad” dentro del currículo de lenguaje. No obstante, esa intención transversal, la interpretación de la política curricular ha traducido la ética de la comunicación como un estándar desligado estructural y temáticamente en la distribución de contenidos a enseñar, y, por tanto, ese aspecto ha sido relegado a un tratamiento tangencial y particularmente prescriptivo, no analítico. (p. 238)

En ese sentido, se encuentra que hay buenas intenciones pero que en la realidad de las aulas la fragmentación continúa, pues difícilmente se realizan concreciones didácticas con estrategias

o proyectos que indiquen cómo hacerlo. Los procesos didácticos no siempre se encaminan hacia la transversalidad que se requiere y se anuncia, porque, precisamente, no se ha trabajado en buscar la manera de hacerlo. Así es que, hoy más que nunca, los esfuerzos de maestros y de las políticas educativas deben encaminarse a la búsqueda de cómo enseñar a desfragmentar la enseñanza de la lengua; por cierto, el campo de la formación de docentes la reclama con urgencia.

La fragmentación entre la teoría y la práctica

Los modelos fragmentadores de los saberes y de las prácticas imperan y modelan la formación de docentes de lengua, incluso de otras áreas. Tal y como ya lo había reconocido [Perrenoud \(2001\)](#), es evidente que los teóricos del lenguaje en sus clases, seminarios y demás actividades académicas dan una formación teórica, en muchos casos, sin ahondar en la necesidad de que los estudiantes (futuros maestros) reconozcan la funcionalidad de los saberes teóricos con las prácticas educativas que deberán realizar en su desempeño profesional. Mientras que los encargados de la formación en didáctica y pedagogía procuran enseñar teorías y estrategias, pero sin una relación directa con los saberes. En otras palabras, cada uno va por su lado.

Una revisión a los currículos de formación docente en lengua materna confirma ese modelo. La separación de las asignaturas Práctica Docente y Didáctica de la Lengua lleva a pensar en esa escisión de base entre teoría y práctica, que en el terreno es defendida como separación metodológica. El problema central aquí es el desplazamiento de la pregunta por la pertinencia de los saberes teóricos en los contextos de acción, de un lado, y la asistematicidad del activismo y del hacer espontáneo desde la experiencia profesional. ([Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016a](#), p. 17)

Además, la organización modular de las carreras universitarias refuerza el modelo de una formación en compartimentos, a veces sin el diálogo requerido

entre ellos como si se tratara de una serie de fichas sueltas de un rompecabezas. En este sentido, la educación por *créditos*, por ejemplo, está llevando a la idea de la preparación profesional como una sumatoria o una acumulación de asignaturas aprobadas, en *perspectiva bancaria* ([Perrenoud, 2001](#)). Aquí, hace falta, entonces, articulación y continuidad, coherencia y cohesión intradisciplinar para formar docentes que puedan construir currículos y planes de clase menos fragmentados ([Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016a](#), p. 28).

Los campos del saber programados por asignaturas, en gran medida, disocian la didáctica de los saberes y estos, a su vez, de la funcionalidad en los mismos contextos académicos y sociocomunicativos.

La fragmentación didáctica

En vista de que las orientaciones disciplinares y las prácticas de enseñanza tienden hacia la fragmentación, al igual que las directrices político-curriculares y magisteriales, los procesos didácticos también se realizan por fragmentos en el aula de clase. Los libros de texto y las guías proporcionadas a los maestros para sus actividades muy poco presentan desafíos para la interrelación y articulación creativa de los saberes, porque, más que todo, refuerzan la fragmentación en las llamadas por [Litwin \(2000\)](#) *configuraciones didácticas*.

En los dispositivos didácticos configurados, se sigue el dispositivo explicación-modelo-comprensión-aplicación, con el cual se sigue la trayectoria desde lo teórico hacia lo práctico; de ese modo, los contenidos se presentan como estrategias, técnicas o instrucciones hacia tareas de comprensión y producción textual. De ese modo, las asociaciones entre las prácticas involucradas en este dispositivo son, pues, instrumentales y tienen dependencia directa con un texto-base postulado como modelo tanto para la comprensión de los conceptos, como para la producción de textos que repliquen el primero en sus líneas fundamentales ([Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016a, 2016b](#)).

Las reconfiguraciones de las prácticas de enseñanza, que propician los dispositivos didácticos, reorientan y direccionan los dispositivos pedagógicos. Así, desde los conocimientos de la forma y funciones del lenguaje contruidos desde la lingüística, las prácticas se dirigen hacia el dominio cognitivo de las definiciones, de los modelos y las tipologías y caracterizaciones de diferentes géneros textuales; y, desde los conocimientos y metodologías contruidos en el interior de la didáctica, se dirigen hacia la replicación de los modelos teóricos.

De allí que los procesos que se desarrollan en los dispositivos didácticos para la enseñanza de la lengua materna se realizan de manera estandarizada y fragmentada, a la vez que son, principalmente, estructurales y estructurantes, porque así organizan los saberes dentro de los dispositivos y, además, enfocan su funcionamiento y producción. De ese modo, los procesos fragmentarios se dan tanto interna como externamente en los dispositivos configurados.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los saberes teóricos lingüísticos implican la conceptualización, pero esta, a través de los dispositivos, indica si el estudiante domina o no el saber enseñado y se considera como el indicador del grado de rigurosidad de los contenidos enseñados y aprendidos. Sin embargo, en la formación de maestros y en las demás prácticas educativas conducentes a la aprobación de distintos niveles de la educación institucionalizada, las conceptualizaciones se exponen magistralmente y se desligan del *todo* que debería implicar una formación integral.

En ese sentido, no se dejan esperar las valoraciones negativas al enfoque por contenidos, denominado *enseñanza tradicional*, porque se considera transmisionista-transferencial y sin la participación activa de los agentes involucrados, porque, desde ese punto de vista, el docente se limita a ser un repetidor de conocimientos preexistentes y el estudiante a ser receptor pasivo sin la oportunidad de aportar o transformar el conocimiento acorde con las necesidades contextuales, teóricas y funcionales.

Sin embargo, las críticas se deben revisar con precaución, porque, muchas veces, se exagera en el juzgamiento de que tanto del docente como del estudiante se convierten en agentes pasivos, llegando, incluso a subvalorar o subestimar la importancia de los contenidos que corresponde enseñar de acuerdo con las programaciones curriculares, lo cual es consustancial a la labor de educar (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016b, p. 30). De allí que al maestro le corresponde equilibrar adecuadamente los saberes y las prácticas para no caer en extremismos que afectan negativamente los procesos didácticos.

En este orden de ideas, la inclusión de los contenidos en el *aprendizaje significativo* y el propósito socioconstructivista ameritaron el reconocimiento de una dinámica didáctica donde ellos dejan de ser estructuras conceptuales descontextualizadas, para convertirse en acciones dinámicas, como hechos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes. Según Coll y Solé (1987):

Para cualquier ámbito del saber es posible identificar contenidos relativos a cada una de las categorías señaladas; otra cosa será que en determinadas áreas curriculares se conceda mayor importancia a unas que a otras, o que en determinados niveles de educación escolar la orientación que se atribuya a un área concreta priorice un enfoque –conceptual, procedimental, actitudinal– por encima de los restantes. Lo que a nuestro juicio es importante es que todos deben ser objeto de aprendizaje y, consecuentemente, objeto de enseñanza. (p. 24)

Desde un enfoque no solo cognitivo, sino sociocognitivo, se posibilita el aprendizaje si en la institución educativa se generan espacios y guías prácticas en las que circulen y se articulen diferentes tipos de saberes, tanto los contruidos y aprendidos previa y externamente a la institución educativa como los que están presentes en los constructos teóricos de las diferentes disciplinas.

La conceptualización de esos saberes (de sentido común, experienciales, interaccionales, teóricos,

etc.) y la integración en forma de contenidos es parte de los procesos docentes, en nuestro caso específico, de la educación lingüística. Para lograrlo, es necesario estructurar un corpus de conocimientos de modo que permita el paso del manejo intuitivo de la lengua, a la reflexión y la conciencia de su uso en la comunicación humana. Así, los contenidos ya no proporcionados desde una sola dirección, sino reconstruidos colectivamente, dejan de ser fragmentos y se integran adecuada y funcionalmente en los procesos didácticos. Al decir de Camps (2001, p. 7): “los contenidos no pueden ser objeto de estudio por sí mismos; es necesarios estudiarlos en la relación que establecen con los procesos dinámicas de enseñanza y aprendizaje”.

El enfoque por proyectos de lengua busca la integración de los distintos aprendizajes, de afuera y de dentro de la institución, de los construidos desde la cotidianidad social como de los construidos teóricamente, es como establecer puentes que conecten y que de ese modo los aprendizajes de los contenidos no sean paréntesis en la vida de los estudiantes, sino que transformen los discursos y enriquezcan los conocimientos en relación con los contextos reales.

De ese modo, por ejemplo, se pueden formular propuestas de producción textual y discursiva orales, escritos o multimediales, en situaciones que pueden ser simuladas de la comunicación real en sociedad. En ese caso, los objetivos específicos de aprendizaje apuntan a lograr un objetivo general de cualquiera de los tipos de producción textual. Ese proceso de construcción textual puede resultar de actividades integradoras que se desarrollan con el acompañamiento del maestro y de los pares, enriquece la adquisición de significados comunicativos en torno a la comprensión y producción de textos y discursos pertinentes en ámbitos académicos y sociocomunicativos.

Sin embargo, en este último enfoque puede ser negativo que el docente o los estudiantes de manera improvisada decidan qué proyecto realizar. Para algunos analistas solamente se trata de un proyecto cuando el objetivo final ha sido propuesto por los estudiantes, quedando el rol del docente supeditado

a los intereses que surjan dentro de la clase, con el riesgo de que haya una superposición del estudiante sobre el docente, quien se vería limitado para orientar el aprendizaje desde su idoneidad como profesional que es. De allí que, en el enfoque por proyectos, se requiere una planificación negociada entre los actores (profesores y estudiantes).

Otro aspecto para tener en cuenta es el riesgo de que se llegue a confundir el enfoque por proyectos con un conjunto de actividades para *rellenar* los tiempos asignados para las clases de lenguaje en las instituciones educativas, y se reduzca solo a un activismo que aporte muy poco. En consecuencia, se puede dar el desplazamiento o la eliminación de los saberes y de las reflexiones en torno a los conceptos involucrados.

Una buena interpretación y una adecuada aplicación de este enfoque motiva y moviliza las conceptualizaciones desde las necesidades que el alcance del objetivo vaya demandando. Con ello, los conceptos son parte importante en concreción de las actividades, y no se diluyen en la abstracción teórica. (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016b, p. 32)

Hacia la desfragmentación de la enseñanza de la lengua materna con fines académicos

El término *desfragmentación* lo adoptamos del campo tecnológico informático, y con él ilustramos la necesidad de unir los fragmentos a los cuales se ha reducido la enseñanza de la lengua materna en las instituciones educativas de distintos niveles, para integrarlos en un todo que sería el proceso de formación académico, teórico y práctico. Todo esto porque la fragmentación en diferentes niveles impide la articulación de los saberes disciplinares y de las actividades didácticas en tono al lenguaje en la vida académica y sociocomunicativa de los estudiantes, pese a que esa interconexión forma parte de la cotidianidad misma pero que desde las aulas se fragmenta.

Para contribuir a desfragmentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje se debe concebir las

clases de lenguaje como espacios de interconexión y transversalidad, en los cuales se configure el *todo*, ya que este se pierde en la dispersión de los fragmentos. De allí que es pertinente recurrir a la metáfora del rompecabezas que implica la construcción y reconstrucción de una figura completa. Para ello se requiere planear y desarrollar prácticas didácticas que rearticulen, ensamblen, conecten y acoplen adecuadamente los fragmentos disgregados y que son portadores de conocimientos, en nuestro caso particular, buscamos que la enseñanza de la lengua se entienda como un *todo*.

Ese *todo* no es más que una figura entre muchas otras, una construcción que explora una arista del conocimiento del lenguaje y de su enseñanza, pero que no pretende abarcarla; no hablamos entonces de una didáctica *integral* (por su sentido moralizante) ni *integradora* (por su sentido finalista), sino de una desfragmentación que, como en el juego del rompecabezas, permite explorar la funcionalidad de las partes-piezas que plantean un acertijo, orientan un conjunto de intentos y conducen a dar sentido a sus significados aislados (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016b).

Si se concibe el aula como el espacio en el que se oriente a los estudiantes para que reconstruyan el rompecabezas, el docente de lengua materna tiene la tarea y la responsabilidad de organizar, previamente, las fichas, recortar los bordes, construir las fichas faltantes, asegurar las uniones. Esto es posible si el docente visualiza el conjunto final y aprende a ensamblar diferentes saberes y prácticas, y a desmontarlas sistemáticamente enfrentando, reconociendo y motivando niveles de complejidad adecuados y procesos graduales de razonamiento, análisis, reflexión y acción. Es decir, se necesita trabajar en la búsqueda de los mejores procesos de articulación de y entre saberes sobre el lenguaje, el sistema formal de la lengua, las competencias lingüístico-comunicativas de los estudiantes y las funcionalidades en la comunicación para conectarlos de manera coherente y provechosa en la búsqueda del aprendizaje de prácticas académicas y socio-comunicativas pertinentes.

En la enseñanza de la lengua materna, la desfragmentación es múltiple pues implica relaciones con los saberes disciplinares (conocimiento de la forma y de la sustancia de la lengua, así como sus abordajes interdisciplinares), transversalidades, acciones didácticas en función de aprendizajes conceptuales y funcionalidades en contextos diversos y variados; de ahí que, sin la concientización por parte de maestros y de gestores de políticas educativas, la desfragmentación resulta difícil: "Se trata de una complejidad que abarca la diversidad interna del campo y el aislacionismo sobre el cual se sostiene la política curricular, la formación magisterial y algunas orientaciones didácticas" (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016b, p. 24).

En Colombia, en los *Lineamientos curriculares* y los *Estándares de competencias para el área de lenguaje*, el docente tiene la misión de buscar maneras de vertebrar y unificar los ejes que estos documentos plantean para desarrollar la enseñanza de la lengua materna. En consonancia con estos propósitos que requieren abordajes interrelacionados, se ha explorado la posibilidad de la desfragmentación desde, por ejemplo, proyectos de lengua; lamentablemente, se trata de experiencias docentes poco difundidos y que por lo mismo son invisibles en las comunidades académicas.

De allí que se hace imprescindible promover la sistematización de experiencias, enseñar a escribir artículos académicos a los profesores de educación básica y media, fomentar la retroalimentación entre pares y proponer proyectos de investigación colectiva sobre la didáctica de la lengua materna con propósitos desfragmentadores, como desafíos para mejorar el ejercicio de la profesión docente. En otras palabras, es necesario generar en los procesos didácticos de la lengua materna relaciones dialogantes entre maestros de lengua y entre estos y los de otras disciplinas, así sus objetos de estudio sean distintos.

Finalmente, en la búsqueda de la desfragmentación de los saberes disciplinares, una opción podría ser el estudio y aplicación de las propuestas del pensamiento complejo (Morin, 1990, 1999;

García, 2006), que podrían ayudar en el paso de lo interdisciplinar a lo transdisciplinar, en función de la emergencia de campos de intersección más allá de la simple superposición de saberes; esto tal vez facilitaría el ensamblamiento de saberes en torno al lenguaje y su enseñanza para fines académicos, lo cual puede permitir la recontextualización de los conocimientos, desde el campo de producción intelectual hacia el pedagógico y didáctico (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016b).

A manera de conclusión

Así como en el campo de la informática, donde la desfragmentación permite acomodar los archivos en un disco de manera que no queden espacios vacíos, la propuesta de desfragmentar la didáctica de la lengua materna con fines académicos, profesionales y sociocomunicativos conduce a procesos docentes más eficientes y complejos en la búsqueda de relaciones, integraciones y funcionalidades.

Lamentablemente, asistimos a una escasez de difusión de experiencias docentes que podrían servir para ampliar y profundizar en la reflexión y en la construcción de saberes didácticos que orienten procesos desfragmentadores. Necesitamos integrar y conformar equipos de investigación interesados en estos propósitos, no solo para replicar, sino para avanzar en la construcción de experiencias y de reflexionar y debatir con distintos actores educativos como interlocutores válidos a fin de evitar los aislamientos y lograr integraciones de los saberes disciplinares, las acciones didácticas y los escenarios sociocomunicativos.

En fin, el reto de desfragmentar la enseñanza del uso académico de la lengua materna requiere una combinación poderosa de vocación docente, creatividad, cálculo y miradas hacia las exigencias de los contextos socioeducativos y sociocomunicativos que, ahora más que nunca, son cambiantes y diversos. El desafío no es fácil, pero el campo está abonado.

Referencias bibliográficas

- Alzate, M., Gómez, M. y Arbeláez, M. (2011). *Enseñar en la universidad saberes, prácticas y textualidad*. Bogotá: ECOE.
- Camps, A. (2001). Introducción. En *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp.7-22). Barcelona: Graó.
- Cisneros-Estupiñán, M. (2005). Mejorar los procesos lectoescriturales desde la educación básica. En *Didáctica de la lengua materna: estado de la discusión* (pp. 209-222). Cali: Universidad del Valle, ICFES.
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G. y Rojas-García, I. (2016a). *Didáctica de la lengua materna en Colombia: currículos y visiones docentes*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G. y Rojas-García, I. (2016b). *Hacia la desfragmentación de la didáctica de la lengua materna*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Coll, C. y Solé, I. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Investigación en la Escuela*, (3), 19-27.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Jurado, F. (2000). Lenguaje, competencias comunicativas y didáctica: un estado de la cuestión. En M. Henao y J. O. Castro (comps.), *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia* (pp. 78-122). Bogotá: Colciencias, Socolpe, Icfes.
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Olave-Arias, G. (2015). *Propuestas editoriales colombianas para enseñar argumentación en educación*

media. [Tesis de maestría]. Maestría en Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Parodi, G. (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua y Editorial Planeta.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*,

XIV(3), 503-523. Recuperado de http://www.uni-ge.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Rincón, C. et al. (2005). *Didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle e Icfes.



GUÍA PARA AUTORES

La revista *Enunciación* tiene como objetivo la socialización de productos de investigación en el campo de las ciencias del lenguaje, con el fin de contribuir a su consolidación y posicionamiento en la comunidad académica y de difundir los resultados a docentes, investigadores, estudiantes de ciencias del lenguaje, literatura y pedagogía. La convocatoria para la publicación de artículos es permanente y está dirigida a investigadores de posgrado y miembros de grupos de investigación. La revista se publica semestralmente y acepta contribuciones en inglés.

Para publicar en *Enunciación* se deben cumplir los lineamientos que se describirán a continuación, y el Comité Editorial, basado en los conceptos de los pares evaluadores y en el cumplimiento de dichos lineamientos, decide la publicación del documento.

Los artículos aceptados corresponden a los tipos de artículos avalados por Publindex. Estos deben exhibir coherencia conceptual, profundidad en el tratamiento del problema, estar escritos en un estilo claro, ágil y estructurado según la naturaleza del texto. Los artículos presentados deben ser originales y estar asociados a investigaciones en curso o terminadas.

1. Tipos de artículos derivados de investigación

- *Artículos de investigación científica y de desarrollo tecnológico*: presentan de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica y/o desarrollo tecnológico. Los procesos de los que se derivan están explícitamente señalados en el documento, así como el (los) nombre(s) y apellidos de su(s) autor(es), y su filiación institucional. La estructura generalmente utilizada consta de introducción,

metodología, resultados, conclusiones, reconocimientos y referencias bibliográficas. La estructura del artículo de investigación es como sigue:

1. Introducción.
2. Marco teórico o conceptual.
3. Metodología.
4. Resultados y análisis.
5. Conclusiones.
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada, indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas.

Nota: Este artículo de investigación debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos de reflexión*: corresponden a resultados de estudios realizados por el (los) autor(es) sobre un problema teórico o práctico. Presentan resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, sobre el cual recurre a fuentes originales. La estructura artículo de reflexión es como sigue:

1. Introducción.
2. Tesis y argumentos.
3. Perspectiva metodológica que sustenta la reflexión expuesta.
4. Conclusiones.
5. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada, indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.

6. Referencias bibliográficas.

Nota: Este artículo de reflexión debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos de revisión*: estudios hechos por el (los) autor(es) con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, en los que se señalan las perspectivas de su desarrollo y de evolución futura. Estos artículos los realizan quienes han logrado tener una mirada de conjunto del dominio y están caracterizados por una amplia revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias. La estructura de los artículos de revisión es la que sigue:

1. Introducción: se expone el problema, el objetivo y las categorías teóricas centrales del análisis.
2. Metodología: presenta los materiales y métodos utilizados en el proceso de revisión.
3. Análisis y discusión de resultados (proceso de interpretación).
4. Conclusiones: se relaciona y analiza lo expuesto en la introducción y los resultados.
5. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
6. Referencias bibliográficas. Los artículos de revisión requieren del manejo de mínimo 50 referencias tanto en el contenido como en el listado de referencias.

Nota: Este artículo de revisión debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos cortos*: documentos breves que presentan resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica

o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión. La estructura utilizada es la siguiente:

1. Introducción.
2. Marco teórico o conceptual.
3. Metodología.
4. Resultados y análisis.
5. Conclusiones.
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada, indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas.

Nota: Este artículo corto debe tener una extensión de entre tres mil (3000) y cuatro mil (4000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Reportes de caso*: documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas, consideradas en un caso específico. Incluyen una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos. La estructura es como sigue:

1. Introducción.
2. Fundamentación de la experiencia.
3. Descripción de la experiencia.
4. Sistematización y análisis de la experiencia.
5. Conclusiones.
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada, indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas

Nota: Este artículo corto debe tener una extensión de entre tres mil (3000) y cuatro mil (4000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

Los siguientes tipos documentales forman parte de la revista, serán convocados y evaluados por el Comité Editorial.

- *Autor invitado*: documentos ya publicados por autores de reconocida trayectoria y producción.
- *Traducción*: documento de interés temático de la revista que se encuentra en otro idioma.
- *Reseña*: resumen argumentativo que expone de manera crítica la revisión de un libro, ponencia o evento.

2. Líneas temáticas

Se reciben contribuciones académicas e investigativas en los siguientes campos temáticos:

- Literatura y otros lenguajes.
- Lenguaje, sociedad y escuela.
- Pedagogías de la lengua.
- Lenguaje y conflicto.
- Lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías.

3. Aspectos formales para la presentación de artículos

- La postulación de contribuciones debe hacerse mediante la plataforma en línea, en la cual se cargará el manuscrito anónimo (formato .doc o .docx), se diligenciarán los datos de los autores y se cargará como “archivo complementario” el *Formato de autorización y garantía de primera publicación*.
- El documento debe enviarse en formato Word, sin embargo, para aquellos que utilicen editores de texto libres, se aceptan los formatos de libre Office y Open Office.
- La extensión máxima de los artículos debe ser de 8000 palabras y la mínima de 4000 para artículos de investigación, reflexión y revisión, y de 3000 a 3500 palabras para artículos cortos y reportes de caso; fuente Times New Roman de 12 puntos; interlineado 1,5 (excluyendo figuras y tablas); márgenes de 3 cm; archivo en formato

Word únicamente. Identificar el tipo de artículo (revisión, reflexión, investigación, cortos o de caso) y la línea temática a la que aplica (ver numeral 2).

- El título debe ser breve, claro y reflejar el contenido del artículo, y no debe exceder las 12 palabras. Se presenta en español e inglés.
- Enviar el artículo sin ninguna información del autor para garantizar la evaluación ciega. Dicha información debe estar debidamente diligenciada en el OJS (filiación institucional del autor, último título académico, vinculación a grupos de investigación y correo electrónico, preferiblemente institucional, de contacto).
- El resumen debe tener una extensión máxima de 250 palabras tanto en español como en inglés y debe señalar claramente el problema de investigación, la metodología empleada y los resultados obtenidos.
- Las palabras clave deben ser entre tres y siete en español e inglés. Dichas palabras se deben encontrar en los siguientes tesauros: Unesco, <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>, e ITESO, <http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesauro/thes.aspx?term=Literatur>
- Las figuras (tablas y gráficas) deben presentarse según la Guía de imágenes y, adicionalmente, en archivo aparte.
- Las imágenes en color deben enviarse en archivos de alta calidad (no menor a 400 dpi). Los dibujos o esquemas deberán ir en original.
- La estructura del documento debe seguir las normas APA, sexta edición.
- Las notas deben ir a pie de página, registrando su numeración en el cuerpo de los artículos y únicamente se debe recurrir a ellas en caso de que sea pertinente.
- En las referencias bibliográficas solo deben aparecer las que fueron citadas en el texto, en las tablas, figuras o en las notas. Es decir, en la lista no deben aparecer otras referencias, aunque hayan sido consultadas por los autores para la preparación del trabajo. La lista bibliográfica debe elaborarse en orden alfabético y debe

incluir los códigos DOI de los artículos publicados en revistas de investigación, así como las URL de los documentos que no cuenten con estos códigos o que hayan sido consultados en internet.

4. Proceso de evaluación de artículos

Todos los artículos recibidos serán sometidos a un primer análisis de originalidad por medio del *software Turnitin*. El resultado de este análisis será revisado por el Comité Editorial de la revista, quien decidirá si el artículo es aprobado para iniciar el proceso de evaluación por pares.

Es importante señalar que los manuscritos no comenzarán dicho proceso, o serán devueltos a sus autores para modificaciones, si:

- El tema no corresponde al campo temático de la revista.
- No cumple con las directrices para los autores.
- El (los) autor(es) ya ha(n) publicado en algún número del volumen al que aplica(n) en la revista *Enunciación*.
- No envía el formato de autorización y garantía de primera publicación.
- El artículo no se deriva de un proceso de investigación.

Si el documento cumple con todas las directrices mencionadas en esta guía y es aprobado por parte del Comité Editorial, se enviará a evaluación de pares académicos mediante el procedimiento

de doble ciego, en el cual se conservará la confidencialidad tanto del (de los) autor(es) como de los evaluadores. Los criterios a evaluar son:

- Forma y contenido.
- Pertinencia de la temática.
- Problema de investigación adecuado con el eje temático seleccionado.
- Solidez y suficiencia en los referentes teóricos.
- Claridad y pertinencia en la elección de la metodología utilizada.
- Consistencia interna entre la perspectiva teórica, los objetivos, la metodología, las interpretaciones, los resultados y las conclusiones.

A partir de la aceptación de la invitación, los evaluadores cuentan con veinte (20) días calendario para emitir su concepto. El par académico puede sugerir publicar sin ninguna modificación o publicar después de modificaciones, solicitar re-evaluar el artículo luego de las modificaciones o rechazarlo (no publicar). En caso de la no coincidencia entre los dictámenes de los pares, el Comité Editorial designará un tercer evaluador para dirimir el conflicto de la evaluación.

El asistente editorial se encargará de informar al autor o autores el dictamen y las sugerencias de los evaluadores. El (los) autor(es) deberá(n), en un tiempo establecido por el equipo editorial, ajustar el manuscrito. Por último, una vez los evaluadores verifican los cambios, emiten una decisión final sobre el artículo, que será comunicada al Comité Editorial y al (a los) autor(es) del texto.

AUTHORS GUIDELINES

The journal's aim is to socialize research products in the field of language sciences, in order to contribute to its consolidation and positioning in the academic community, and to disseminate the results to teachers, researchers, students of language sciences, literature and pedagogy. Call for papers are PERMANENT, and are aimed at postgraduate researchers and members of research groups. The journal is published twice a year. Articles in English are accepted.

To publish in *Enunciación* you must comply with the guidelines which are described below, and the Editorial Committee, based on the concepts of peer reviewers and in compliance with the guidelines, decides if the document gets published or not.

The articles accepted by *Enunciación* correspond to the types of articles endorsed by Publindex. They must show conceptual consistency, depth in the treatment of the problem, and must be written in a clear and structured style according to the nature of the text. Articles submitted must be original and be associated with ongoing or completed researches.

1. Types of articles

- *Research Articles*: A document that details the original results of research projects. The processes from which they are derived are explicitly indicated in the document, as well as the name of their authors and their institutional affiliation. The structure generally used consists of introduction, methodology, results, conclusions, acknowledgements and bibliographical references. The structure of a research article is as follows:
 1. Introduction
 2. Theoretical or conceptual framework
 3. Methodology
 4. Results and analysis
 5. Conclusions
 6. Acknowledgments: Information about the research project from which this article is

derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.

7. Bibliographic references.

Note: The extension of the research article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.

- *Reflections on Praxis*: A document that corresponds to the results of studies carried out by the author(s) on a theoretical or practical problem. They present research results from an analytical, interpretative or critical perspective of the author on a specific topic, using original sources. The structure of a reflection article is as follows:

1. Introduction.
2. Theses and arguments.
3. Methodological perspective for the proposed reflection.
4. Conclusions.
5. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution and, the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
6. Bibliographic references.

Note: The extension of the reflection article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.

- *Theoretical Discussion Papers*: Studies carried out by the author(s) in order to give an overview of the state of a specific domain of science and technology, indicating the prospects for its development and future evolution. These articles are carried out by those who have managed to have an overall view of the domain and are characterized by an extensive bibliographic review of at least 50 references. The structure of a review article is as follows:

1. Introduction: The problem is exposed, as well as objectives and central theoretical categories of analysis.
2. Methodology: Materials and methods used in the review process.
3. Analysis and discussion (interpretation process).
4. Conclusions: The concepts treated in the introduction and the results are linked together and analyzed.
5. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
6. Bibliographic references. Review articles require minimum of fifty (50) references, both in the text body as well as in the references list.

Note: The extension of the review article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.

- *Short Articles*: A brief document that preliminarily or partially presents original results of a scientific research study and generally requires prompt dissemination. The general structure of a brief is as follows:

1. Introduction.
2. Theoretical or conceptual framework.
3. Methodology.
4. Results and analysis.
5. Conclusions.
6. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
7. Bibliographic references.

Note: The extension of a brief is among three thousand (3000) and four thousand (4000) words, including bibliographic references.

- *Reports on educational cases in language fields*: A document that presents the results of a study on a particular situation in order to disseminate the methodological and technical experiences used in a specific case. The report includes a systematic and commented literature review of similar cases. The structure is as follows:

1. Introduction.
2. Experience foundation.
3. Experience description.
4. Experience systematization and analysis.
5. Conclusions.
6. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
7. Bibliographic references.

Note: The extension of a brief report is among three thousand (3000) and four thousand (4000) words, including bibliographic references.

The following types of documents are part of the magazine, they will be invited and evaluated by the editorial board of the journal.

- *Guest Author*: A document already published by renowned authors.
- *Translation*: A document of thematic interest of the magazine which is available in another language.
- *Review*: Documents about book reviews or events.

2. Themes

Enunciación receives articles under the following subjects:

- Literature and other languages.
- Language, society and school.
- Language pedagogies.

- Language and Conflict.
- Language, media and technology.

3. Formal aspects for the presentation of articles

- The submission of contributions must be made through the online platform, in which the anonymous manuscript (.doc or .docx format) will be uploaded, the authors' data will be filled in and the *Format for authorisation and guarantee of first publication* will be uploaded as a "complementary file".
- Sending the document in Word format is recommended, however, for those using free text editors, free office formats and Open Office are accepted.
- The maximum length of articles must be 8000 words and a minimum of 4000 (for research articles, reflection and review; and 3000-3500 words for short articles); letter format; Times New Roman 12 point; 1.5 spacing (excluding figures and tables); margins of 3 cm. Word format only. Identify the type of article (review, reflection, research, short or case) and the thematic line to which it applies (# 2).
- The title must be short, clear and must reflect the macrostructure of the article. It must have a maximum of 12 words. Authors must provide the title in Spanish and English as well.
- Submit the article without any information from the author to ensure blind evaluation. This information must be duly filled in the OJS [institutional affiliation of the author, last academic title, link to research groups and e-mail, preferably institutional].
- The abstract should be no longer than 250 words in both, Spanish and English, and it must indicate the research problem, the methodology used and the results obtained.
- The keywords should be between three and seven in Spanish and English; Enunciación

recommends, in order to make the selection, Thesaurus Unesco, <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/> and ITESO, <http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesauro/thes.aspx?term=Literatura>

- Images should be sent in high quality files (not less than 400 dpi). The drawings or diagrams must be the originals.
- The document must follow the APA format, Sixth Edition.
- The notes must be footnotes, registering its number in the body of the articles.
- Bibliographic references should only include those cited in the text, tables, figures or notes. That is to say, no other references should appear in the list, even if they have been consulted by the authors for the preparation of the work.

4. Peer Review

All the articles will be subjected to a first analysis of originality through the software Turnitin. The result of this analysis will be reviewed by the journal's Editorial Committee, which will decide if the article is approved to start the peer review process.

It is important to note that manuscripts will not begin the peer review process, or will be returned to their authors for modification, if:

- The topic does not correspond to the thematic field of the journal.
- It does not follow the guidelines for authors.
- The author(s) has already published in some issue of the volume to which it applies in the journal.
- The *Format for authorisation and guarantee of first publication* is not sent to the journal.
- The article is not derived from a research process.

If the document meets the above criteria and is approved by the Editorial Committee, it will be

sent for academic peer review through the double-blind procedure, in which the confidentiality of both the author(s) and the reviewers will be preserved. The criteria to be evaluated are:

- Form and content.
- Relevance of the topic.
- Adequate research problem with the selected thematic subject.
- Solidity and sufficiency in the theoretical references.
- Clarity and pertinence in the choice of the methodology used.
- Internal consistency between the theoretical perspective, objectives, methodology, interpretations, results and conclusions.

From the acceptance of the invitation, the peer review has twenty (20) calendar days to issue their concept. The academic peer may suggest publishing without any modification or publishing after modifications, requesting to reevaluate the article after modifications or rejecting it (not publishing). In case of differences in opinions, the Editorial Committee will designate a third evaluator to solve the conflict.

The editorial assistant will be in charge of informing the author(s) of the opinion and the suggestions of the evaluators. The authors will have to adjust the manuscript within a time established by the editorial team. Finally, once the reviewers verify the changes, they issue a final decision on the article, which will be communicated to the Editorial Committee and the authors of the text.