

# enunciación

VOL. 27 NUM. 1, 2022 - BOGOTÁ, COLOMBIA - PUBLICACIÓN SEMESTRAL - ISSN-e 2248-6798



Lenguaje, sociedad y escuela



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS  
Acreditación Institucional de Alta Calidad



**UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

## **Enunciación**

**Volumen 27 número 1, 2022**

**Pedagogías de la lengua**

ISSN: 0122-6339

E-ISSN 2248-6798

ISSN-L: 0122-6339

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. Laura Eisner  
Universidad Nacional de Río Negro,  
Argentina  
Dra. Analía Gerbaudo, Universidad Nacional  
del Litoral, Argentina,  
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. Yaritza Cova Jaime  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador,  
Venezuela.  
Dr. Diego Armando Jaramillo Ocampo  
Universidad Católica de Manizales, Colombia.  
Dra. Mireya Cisneros Estupiñán  
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.  
Mg. Rosana Pascual  
Universidad Nacional de La Plata, Argentina.  
Mg. Patricia Villegas Celis  
Universidad del Quindío, Colombia.  
Dr. Edgar Yead Lucero Babativa  
Universidad de La Salle, Colombia.  
Dra. Flor Alejandra Gómez Contreras  
Universidad de Guadalajara, México.  
Dr. Jorge Francisco Maldonado Serrano  
Universidad Industrial de Santander, Colombia.  
Dr. Fernando Gabriel Lillo Fuentes  
Universitat Pompeu Fabra, España.

Dr. Chinger Enrique Zapata Leal  
Universidad Católica del Norte, Chile.  
Dra. Claudine Benoit Ríos  
Universidad Católica de la Santísima Concepción,  
Chile.  
Mg. Marleny Hernández Rincón  
Colegio Friedrich Naumann IED, Colombia.  
Dr. Marcelo Sebastián Antonelli Marangi  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y  
Técnicas (CONICET), Argentina.  
Dra. Melisa Maina  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y  
Técnicas (CONICET), Argentina.  
Dr. Pol Popovic Karic  
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de  
Monterrey, México.  
Dr. Alejandro Reyes Juárez  
Comisión Nacional para la Mejora Continua de la  
Educación, México.  
Dr. Adolfo Zárate Pérez  
Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú.  
Dra. Gloria Smith Avendaño de Barón  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,  
Colombia.  
Dr. Gregorio Hernández Zamora  
Universidad Autónoma Metropolitana, Colombia.  
Mg. Tomás Alfredo Moreno de León  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.  
Dr. Geral Eduardo Mateus Ferro  
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.  
Dra. Zahyra Camargo Martinez  
Universidad de Quindío, Colombia.

## **DIRECCIÓN EDITORIAL**

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico  
- CIDC

## **COORDINACIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS - CIDC**

Fernando Piraquive P.

## **GESTORES EDITORIALES**

Carlos David Ballén Ladino  
Carlos Andrés Caho Rodríguez

## **CORRECCIÓN DE ESTILO**

Fernando Carretero Padilla

## **DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN**

Andrés Mauricio Enciso Betancourt

## **Ilustración de carátula**



La lecture, de Leon Augustin Lhermitte (1844-1925)

# 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, de 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 un autor](#), o [Formato de autorización y garantía de primera publicación dos o más autores](#)) 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.

### **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 superior al 20 % del manuscrito.
- Plagio de ideas de otro autor y/o fuente, 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.
- No contar con la autorización de todos los autores que han participado en la investigación o trabajo académico que se quiere publicar.

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 consultarán o buscarán 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) de esta decisión tomada por el Comité Editorial sustentada en las normas éticas establecidas.

Realizar un embargo oficial de cinco años al (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. *Enunciación* no realiza ningún cobro por la

postulación, evaluación y publicación de los artículos sometidos, toda vez que la Universidad Distrital Francisco José de Caldas asume los gastos relacionados con edición, gestión y publicación. Los pares evaluadores no reciben retribución económica alguna por su valiosa contribución. Se entiende el trabajo de todos los actores mencionados anteriormente como un aporte al fortalecimiento y crecimiento de la comunidad investigadora en el campo de las ciencias del lenguaje.



A partir del 1 de enero de 2021 los contenidos de la revista se publican bajo los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#), 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.

El titular de los derechos patrimoniales es la revista *Enunciación*. El (los) autor(es) al enviar su artículo a la revista *Enunciación* certifica(n) que su manuscrito no ha sido, ni será presentado, ni publicado en ninguna otra revista científica a través del [Formato de autorización y garantía de primera publicación un autor](#) o el [Formato de autorización y garantía de primera publicación dos o más autores](#).

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.

Asimismo, incentivamos a los autores a depositar sus contribuciones en otros repositorios institucionales y temáticos, con la certeza de que la cultura y el conocimiento son un bien de todos y para todos.

## 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.

### **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 upper of 20% of the manuscript.
- Plagiarism of ideas from another author and/or source pages, 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.
- Not having the authorization of all the authors who have participated in the research or academic work to be published.

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 economic charges for authors or readers. Enunciación does not charge any fee for the submission, evaluation and publication of articles submitted, since the Universidad Distrital Francisco José de Caldas assumes the expenses related to editing, management and publication. Peer reviewers do not receive any economic retribution

for their valuable contribution. The work of all the actors mentioned above is understood as a contribution to the strengthening and growth of the research community in the field of language sciences.



As of January 1, 2021 the contents of the journal are published under the terms of the [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](#), under which others may distribute, remix, re-touch, and create from the work in a non-commercial manner, provided they give credit and license their new creations under the same conditions.

The holder of the economic rights is Enunciación magazine. The author(s), by submitting his/her article to the Enunciación journal, certifies that his/her manuscript has not been, nor will be submitted or published in any other scientific journal through the [Authorization and Guarantee of First Publication Form for one author](#) or the [Authorization and Guarantee of First Publication Form for two or more authors](#).

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

We also encourage authors to deposit their contributions in other institutional and thematic repositories, in the certainty that culture and knowledge are a good of all and for all.

## CONTENIDO

### EDITORIAL

- Saber leer en la era digital.  
Una reflexión pedagógica 12  
*Sandra Patricia Quitián Bernal,*  
*Mario Montoya Castillo*

### LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

- Experticia escrituraria en inglés como  
lengua extranjera (EFL): definiciones en  
la literatura y autorrepresentaciones de  
investigadores 15  
Writing Expertise in EFL: Definitions  
in the Literature and Researchers'  
Self-Representations  
*Carolina Mirallas- Mariana Pascual*  
**Artículo de Investigación**

- De la oralidad a la lengua oral en los  
procesos de aprendizaje 31  
From Oralicy to Oral Language in  
Learning Processes  
*María del Pilar Rodríguez Casallas*  
**Artículo de Reflexión**

- El rizoma literario: lo performativo  
del sujeto 45  
The Literary Rhizome: Performativity  
in the Subject  
*Fabian Andrey Zarta Rojas*  
**Artículo de Reflexión**

### LITERATURA Y OTROS LENGUAJES

- Infancias desplazadas en El mordisco de la  
medianoche de Francisco Leal Quevedo 57  
Displaced Childhood in Francisco Leal  
Quevedo's El mordisco de la medianoche  
*Natalia Andrea Alzate Alzate*

### Artículo de Reflexión

- La competencia literaria desde la  
biblioteca escolar 67  
Literary Competence from the School  
Library  
*Paula Cáceres*

### Artículo de Investigación

### PEDAGOGÍA DE LA LENGUA

- Didáctica de la Escucha: disposición  
y proporción 81  
Didactics of Listening: Disposition and  
Proportionality  
*Juliana León Suárez*

### Artículo de Investigación

- Práctica docente y aprendizaje inicial  
de la lengua escrita 97  
Teaching Practice and Initial Learning of  
Written Language

*Isabel Gallardo - Susana Sánchez*

### Artículo de Investigación

- Relación entre las estrategias de  
memorización y la producción oral  
en inglés 116  
Relationship between Memory Strategies  
and Oral Production in English

*Juliana Arcila-Tatiana Muñoz-Lina Cano*

### Artículo de Investigación

### AUTOR INVITADO

- Acerca de la gestación de héroes en  
tiempos de pandemia: una lectura de la  
nueva realidad social 131  
About the Creation of New Heroes in Times  
of Pandemic: An Interpretation of the New  
Social Reality

*Éder García-Dussán*



# Editorial



### Saber leer en la era digital. Una reflexión pedagógica

En los tiempos actuales, la capacidad para comprender y construir una visión particular de mundo, desde la multiplicidad de acciones y discursos que nos asedian, está mediada por la lectura. El acto de leer se convierte en una condición fundamental para transitar la vida y desarrollarse como sujeto transformador de su propio entorno. La lectura a través de la historia de la humanidad se nos ha propuesto como una acción que catapulta el pensamiento, instigadora del ser y la consciencia humana, poseedora de una imperceptible potencia que propulsa la creatividad y la imaginación.

La lectura, como lo afirman muchos, es un acto en solitario, que desencadena y necesita de la interacción con otros y con la cultura; gracias a ello tejemos aprendizajes, y experiencias que contribuyen al modelamiento progresivo de nuestra esencia como humanidad. Paulo Freire (1991) al referirse a la comprensión crítica del acto de leer nos enseña que *“la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente.”* (p.94). De esta manera, la lectura no se constriñe a la traducción del lenguaje escrito, por el contrario; se hace expansiva en la construcción de significados que permanentemente relieamos o desechamos desde nuestra experiencia con el ser interior y las afectaciones del mundo que habitamos.

Sin embargo, las prácticas lectoras se han transformado, precisamente porque los lectores de hoy se movilizan bajo nuevas búsquedas y experiencias con la cultura. Lo anterior guarda una estrecha relación con los nuevos conceptos de alfabetización; esta categoría ha transitado del dominio de la lectura y escritura como conceptos convencionales a ser entendida como *“medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado”*, UNESCO, (2021). Entonces, en los tiempos actuales, saber leer significa enfrentarse con éxito a una gran variedad de textos y formatos, mediante los cuales desde temprana edad se accede a la cultura letrada.

Desde una perspectiva sociocultural, que propende por la formación de ciudadanía y el crecimiento personal, la lectura se constituye en una categoría importante para la política pública, a nivel nacional e internacional, pues de modo general, se le valora como un dispositivo pedagógico de gran impacto en el desarrollo integral de niños y jóvenes, cada vez más protagonistas y co-constructores de realidades diversas en el mundo que habitan. Un mundo, de acuerdo con Jenkins (2015), que se rige por una cultura cada vez más participativa, e influenciada por la era digital, y con nuevos requerimientos en alfabetización. No obstante, estos esfuerzos y apuestas, aún seguimos en deuda frente a la formación de lectores, cuya interacción con el conocimiento y el consumo de contenidos está mediado mayoritariamente por la lectura.

En el escenario educativo, la presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, (TIC), está cada vez más cerca a los lectores y a sus modos de leer, y esta circunstancia en sí misma, resulta favorable si se tiene en cuenta que *“la escuela puede ser el espacio donde se ofrece a los niños la posibilidad de interactuar con la tecnología, la lectura, la escritura y otros objetos de conocimiento que se requieren para participar en este mundo globalizado”*(p.20), afirma la investigadora mexicana Kriscautzky-Laxague, (2019). Ciertamente, trabajar en la formación de lectores autónomos y competentes resulta un proceso complejo en el que intervienen múltiples aspectos de orden cognitivo, social-afectivo y cultural, que hacen imposible obviar la influencia de las TIC, en por lo menos dos sentidos: el acceso a la amplia gama de artefactos y dispositivos digitales; y, el tipo de interacciones que se tejen entre los sujetos, el uso de estos dispositivos digitales y la lectura.

El acceso a Internet es una condición decisiva para la gestión del conocimiento y las comunicaciones en la era digital. Castells (2014) define la Internet como una red global de redes informáticas que proporciona la ubicuidad de una comunicación multimodal e interactiva en cualquier momento y libre de límites espaciales.(p .127). A pesar de esto, persiste una brecha digital que ocasiona, entre los usuarios de tecnología, marcadas desigualdades en el acceso, bien por condiciones socioeconómicas o por desconocimiento frente al uso de estas. En el escenario educativo, esta realidad hace que muchos niños y jóvenes en edad escolar, pierdan oportunidades para interactuar con las TIC, desde su rol de lectores.

Por otra parte, el desempeño del lector y los modos de interactuar y relacionarse con las tecnologías de manera asertiva, requiere de competencias y habilidades digitales para acceder y procesar los contenidos en línea, particularmente en situaciones laborales o académicas. La alfabetización digital no es un atributo de los nativos digitales, concepto planteado por Prensky (2001). Si bien es cierto que los nativos digitales han nacido y crecido en una época con fuerte presencia de la internet y las tecnologías, y esto les permite un notorio grado de familiaridad en su uso, particularmente, con fines sociales o lúdicos; esto en sí mismo, no significa, que cuente con competencias cognitivas y digitales que los aventajen sobre otros, en situaciones de aprendizaje escolar o en el uso de la lectura con fines académicos y bajo posturas de comprensión crítica.

Así, la existencia de este concepto de nativo digital ampliamente debatido en los últimos años, (Kirschner y De Bruyckere, 2017), como de otras denominaciones surgidas posteriormente para diferenciar grupos generacionales nacidos en la era digital, aportan criterios de valor para la reflexión y construcción de una pedagogía de la lectura en la era digital. Estos criterios se plantean en dos direcciones que resultan interdependientes; de un lado, fundamentar críticamente desde una perspectiva pedagógica, comprometida con la formación de lectores, los beneficios, riesgos e implicaciones que tiene la lectura digital y la necesidad de su coexistencia con la lectura en papel, sus retos y oportunidades. De otro, no podemos ignorar las ventajas que tienen las TIC en la formación de niños y jóvenes lectores, particularmente para su vida en el mundo externo a la escuela, pero la calidad de esta experiencia depende sustancialmente, del nivel de alfabetización digital que sean capaces de construir y aprehender desde la escuela.

En suma, reconocer que la lectura en la era digital está cambiando, convoca a maestros y pedagogos a consolidar sinergias entre la multimodalidad que ofrecen los medios digitales y la reconfiguración de un lector que pueda ser consumidor y prosumidor de contenidos con mayor expansión hacia el sentido crítico, el disenso y el respeto por la diversidad y la diferencia.

Sandra Patricia Quitián Bernal - Mario Montoya Castillo  
Editores

## Referencias bibliográficas

Castells, M. (2014). El impacto de internet en la sociedad: una perspectiva global. *Open Mind. C@mbio: 19 ensayos clave acerca de cómo Internet está cambiando nuestras vidas*. 127-149.

Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

Jenkins, H., y Ito, M. (2015). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Polity Press

Kirschner, P. y De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>

Kriscautzky-Laxague, M. (2019). Lectura y tecnologías de información y comunicación en la primera infancia: ¿Una relación productiva?. En Centro Regional para el Fomento del libro en América Latina y el Caribe, *Lectura digital en la primera infancia* (pp.26-38). CERLALC.

Prensky, M. 2001. Digital natives, digital immigrants, Part, 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <http://doi.org/10.1108/10748120110424816>

UNESCO, (2021). Alfabetización. <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>

# Lenguaje, sociedad y escuela



## Experticia escrituraria en inglés como lengua extranjera (EFL): definiciones en la literatura y autorrepresentaciones de investigadores

### Writing Expertise in EFL: Definitions in the Literature and Researchers' Self-Representations

Carolina Andrea Mirallas<sup>1</sup> , Mariana Pascual<sup>2</sup> 

#### Resumen

A pesar de la popular distinción entre hablantes *nativos* y *no nativos* de inglés, la participación en la academia y la ciencia de escritores cuya lengua materna no es el inglés es cada vez mayor, por lo cual resulta relevante proponer diferenciaciones en términos de experticia escrituraria. En este trabajo analizamos las definiciones disponibles en la literatura sobre escritores expertos y principiantes sobre la escritura académica y científica, y contrastamos una de ellas con las autorrepresentaciones que construyen los escritores de ciencia en sus relatos. Para ello, entrevistamos a 18 investigadores de una universidad pública argentina. Los datos recogidos se analizaron según categorías emergentes de significados experienciales relacionados con la experticia reportada. Determinamos que una de las definiciones empleada con mayor frecuencia por lingüistas en los estudios del inglés para propósitos específicos (IPE) y académicos (IPA) es aquella que caracteriza a los escritores según el género que producen; así, los expertos escriben artículos de investigación y los principiantes escriben tesis doctorales. Al ser contrastada con las autorrepresentaciones, observamos que esta definición no coincide con las de investigadores/escritores en disciplinas como química, bioquímica, física, matemática y geología, por cuanto las categorías se vinculan con las actividades que desarrollan en el interior de los grupos de investigación y con los requisitos institucionales con respecto a la publicación de artículos de investigación para la graduación. Finalmente, resaltamos la necesidad de complementar las definiciones de la literatura con elementos que deriven de una caracterización situada que tenga en cuenta las percepciones de los propios investigadores.

**Palabras clave:** escritor experto, escritor principiante, textos científicos y académicos, inglés, autopercepción.

#### Abstract

Despite the popular distinction between 'native' and 'non-native' speakers of English, the participation in academia and science of writers whose native language is not English is increasing, which is why it is relevant to propose differentiations in terms of writing expertise. In this work, we reviewed the definitions of expert and novice writers on academic and scientific texts available in the literature, and we compared one of them with the self-representations that science writers elaborate within their narratives. To this effect, we interviewed 18 researchers from a university in Argentina. The data collected were analyzed according to emerging categories from experiential meanings related to the reported expertise. We found that one of the definitions most frequently used by linguists within the fields of English for specific and academic purposes (ESP and ESA) characterizes writers according to the genre that they produce. Thus, experts write research articles and novices write doctoral dissertations. By comparing it with self-representations, we observe that this definition does correspond to scientists' own perceptions in the fields of chemistry, biochemistry, physics, mathematics, and geology, as the categories are linked with activities carried out within their research groups and with institutional requirements regarding the publication research articles for graduation. Finally, we highlight the need to complement the definitions in the literature with elements derived from a situated characterization that considers the researchers' own perceptions.

**Keywords:** expert writer, novice writer, scientific and academic texts, english, self-perception.

1 Profesora universitaria de Inglés, especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Inglés con Orientación en Lingüística Aplicada. Universidad Nacional de San Luis – Conicet. Correo electrónico: [caro0910@gmail.com](mailto:caro0910@gmail.com)

2 Profesora asociada. Jefa de Programa Magíster en Letras Mención Lingüística. Facultad de Letras. Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: [mariana.pascual@uc.cl](mailto:mariana.pascual@uc.cl)

**Cómo citar:** Mirallas, C. A., y Pascual, M. (2022). Experticia escrituraria en inglés como lengua extranjera (EFL): definiciones en la literatura y autorrepresentaciones de investigadores. *Enunciación*, 27(1), 15-30. <https://doi.org/10.14483/22486798.18782>

Artículo recibido: 11 de noviembre de 2021; aprobado: 22 de febrero de 2022

## Introducción

Tradicionalmente, los abordajes del inglés para propósitos específicos (IPE) y académicos (IPA) han caracterizado a los escritores según la distinción entre hablantes nativos y no nativos (Flowerdew, 1999; Mansourizadeh y Ahmad, 2011; Martínez, 2005; Martínez, 2018; Sadeghi y Alinasab, 2020; para nombrar algunos). Se ha insistido en el supuesto de la superioridad del hablante nativo, y la consecuente inferioridad del no nativo (Phillipson, 1992), especialmente en estudios lingüísticos que han hecho énfasis en la habilidad del hablante para detectar la corrección o aceptabilidad universal de formas gramaticales según ideas culturales particulares. Esta clasificación resulta reduccionista, ya que encontramos únicamente dos categorías de hablantes de inglés; y es, a su vez, determinista, pues se considera solo si un escritor nació en un contexto de habla inglesa o no.

Sin embargo, esta distinción popularizada internacionalmente en la lingüística aplicada ha sido cuestionada (Davis, 1991; Kachru, 1992; McKinley y Rose, 2018; Nayar, 1997, 2002; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992; entre otros). La clasificación nativo/no nativo resulta limitada (Davis, 2003) e incluso discriminatoria (Rajagopalan, 1997), sobre todo en el contexto de la publicación científica internacional. La cantidad de escritores que usan el inglés como segunda lengua o lengua extranjera es cada vez mayor (Hyland, 2016; Martínez, 2011). De hecho, más del 90 % de la producción científica en disciplinas como la Matemática, la Física y la Química se hace en inglés (Hyland, 2006; Melitz, 2018; O'Neil, 2017; Swales, 1997, 2004). Este idioma es empleado como lengua que permite la inteligibilidad de publicaciones científicas de hablantes cuyas lenguas maternas son muy variadas (Melitz, 2018; O'Neil, 2017). Su popularidad para comunicar y acceder a las investigaciones internacionales es indiscutida (Belcher y Yang, 2020). Ante tal coyuntura, es relevante mencionar las potenciales consecuencias (Hamel, 2005) de este uso predominantemente monolingüe en la producción del

conocimiento en regiones como América Latina. Los efectos son una reducción en la elaboración de modelos y estrategias de investigación, y el reforzamiento de las asimetrías ya existentes para el acceso, producción y circulación de la ciencia (Hamel, 2005) entre países en los que el inglés es la lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera.

Dada la diversidad de bilingüismo y plurilingüismo en el contexto de publicación científica internacional, y en apoyo de una concepción plurilingüe de los escritores, la distinción entre hablantes nativos y no nativos es, cuando menos, poco descriptiva y hasta obsoleta. Si bien es cierto que existen fuertes fuerzas políticas en juego, y que el idioma de publicación científica trasciende ampliamente los límites de la disciplina y de la ciencia para impactar en ámbitos de poder, tal y como lo plantea Hamel (2005), consideramos que este debate fundamental sobre la conservación de otras lenguas en la ciencia trasciende ampliamente el alcance de este trabajo. Nos limitaremos a aspectos vinculados con las definiciones existentes sobre escritores de ciencia y percepciones sobre estas concepciones, desde una perspectiva estrictamente lingüística.

Entendemos la escritura científica en una lengua extranjera como una habilidad individual que puede ser mejorada tanto a partir de las prácticas sociales de investigación como de la instrucción explícita sobre escritura (Colombi, 2009; De Oliveira y Lan, 2014; Donohue, 2012; Gardner, 2012; Hamel, 2005; Huang, 2014; Hyland, 2003, 2006, 2007; Johns, 2011; Martínez Lirola, 2015; Moyano, 2010, 2018; Negretti y McGrath, 2018; Tardy, 2006; Tribble y Wingate, 2013; Troyan, 2016; Wingate, 2012; Yasuda, 2011). Resulta posible, entonces, pensar en una caracterización de los escritores según grados de experticia escrituraria, en la que confluyen una variedad de aspectos. Así, podemos concebir que los escritores que se están iniciando en las prácticas puedan mejorar su habilidad, en un esfuerzo de potenciar el acceso al discurso científico de quienes se están iniciando en prácticas discursivas disciplinares

(Bazerman, 2019). Nos ocuparemos específicamente de las definiciones y caracterizaciones disponibles en la literatura sobre escritores expertos (EE) y principiantes (EP) del género de la ciencia más ampliamente usado por investigadores e indagado por lingüistas (Swales, 1990, 2004): el artículo de investigación (AI).

Asimismo, consideramos que la escritura científica es un proceso en el que interviene una gran cantidad de factores sociales y contextuales que exceden al conocimiento del idioma (ver Habibie y Hyland, 2019). Entre estos factores podemos mencionar el conocimiento disciplinar, la familiaridad con los géneros discursivos y la conciencia sobre expectativas de la comunidad en los contextos en que los géneros operan (Tardy, 2009). Todas estas formas de conocimiento se combinan para dar una caracterización de los escritores de ciencia que trasciende una mera distinción binaria.

En función de lo discutido hasta ahora, el objetivo de este trabajo es, por un lado, relevar las definiciones propuestas en la literatura de escritores expertos y principiantes. Por otro lado, y sobre la base de esta revisión, nos proponemos determinar en qué medida una de las definiciones más frecuentemente empleadas en los estudios de IPA e IPE –vinculada a la producción de géneros textuales particulares, como el AI o la tesis– se corresponde con las representaciones de los investigadores para los EE y EP.

### **Marco conceptual: definiciones de escritores expertos y principiantes en la literatura**

En nuestra revisión de la literatura que contempla a los EE y EP, las conceptualizaciones de los escritores según su experticia son usualmente implícitas, escasas, y en general no abordan una caracterización comprehensiva. De hecho, las distinciones entre EE y EP suelen tener origen en los intereses particulares de los lingüistas. A continuación relevamos los trabajos que han considerado la distinción entre EE y EP, teniendo en cuenta

los rasgos destacados en cada caracterización: la formación de los escritores, los géneros que producen, los recursos de sus textos y los tipos de conocimientos de los que disponen los escritores.

### **Según su formación académica**

La primera caracterización distingue categorías de los escritores según el grado alcanzado en su formación. Gosden (1995) identifica a los principiantes como estudiantes del segundo, tercero o cuarto año de doctorado, sin experiencia en escritura científica en su lengua materna o en inglés. Este mismo autor (1996) reconoce a los escritores noveles como estudiantes de doctorado en proceso de escribir su primer AI, quienes están en etapa de formación disciplinar y para quienes la publicación de un AI es un requisito para recibir sus diplomas.

En la misma línea, Li y Flowerdew (2007) identifican a los escritores noveles de AI como estudiantes de doctorado o posdoctorado que necesitan ayuda en un intento de mejorar aspectos vinculados a la lengua, como el estilo del inglés, la gramática, el fraseo para mayor claridad o efectividad, o aquellos relacionados con la retórica y el género, para la publicación en journals indexados, instancia usualmente requerida para su graduación. Así, los escritores noveles son caracterizados según su necesidad de ayuda de pares o supervisores que tienen más conocimiento del inglés, o de profesionales del idioma. De forma similar, Swales (2004, p. 56) denomina académicos sénior a aquellos que tienen una formación universitaria de muchos años y han logrado publicar en journals internacionales que cuentan con revisión de pares.

En un abordaje de estrategias de escritura, Okamura (2006) examina cómo los investigadores/escritores experimentados y principiantes en entornos no angloparlantes logran manejar exitosamente el discurso científico en inglés. Los EP son estudiantes de doctorado, mientras que los EE tienen una reconocida trayectoria en investigación, y cuentan con la producción de artículos de revisión (review

articles) y participación como evaluadores y/o editores en journals internacionales. Asimismo, ellos reconocen más claramente cuál es su audiencia, lo que impacta en sus estrategias de escritura en ILE.

En su trabajo sobre los criterios de conformación de un corpus representativo de AI en español según áreas de las ciencias y según grados de experticia, [Meza \(2017a\)](#) identifica a escritores en formación y consolidados. Para su caracterización, la autora tuvo en cuenta datos de los escritores, como el grado académico, los proyectos de investigación adjudicados, cargos y número de publicaciones. Con ello, se define a los escritores en formación a aquellos que publican a un AI por primera vez en una revista indexada, mientras que los consolidados han publicado más de un AI.

### Según los géneros que producen

Otra de las caracterizaciones de los EE y EP se ha vinculado con los textos que ellos producen, y es la que resulta más ampliamente referida en los trabajos de IPE e IPA (ver, por ejemplo, [Ansarifar et al., 2018](#); [Basturkmen, 2009](#); [Harwood, 2005](#); [Hyland, 2007](#); [Lee y Swales, 2006](#); [Lim, 2017, 2019](#); [Lim et al., 2015](#); [Mansourizadeh y Ahmad, 2011](#); [Pérez-Llantada, 2014](#); [Thompson, 2005](#); entre otros). Uno de los primeros acercamientos podemos hallarlo en [Thompson \(2005\)](#). En su investigación, la tesis doctoral es considerada un texto producido *por* estudiantes, y los AI *por* expertos (p. 308). Observamos que en esta descripción se establece una equivalencia entre los géneros textuales y la experticia, que parece haber resultado útil para numerosas investigaciones, ya que ha sido incorporada en diversos diseños metodológicos.

[Lim et al. \(2015\)](#) detallan la forma en que se expresa el propósito de tesis de doctorado, y recurren a la caracterización de los escritores según los géneros textuales que plantea [Thompson \(2005\)](#). De manera similar, [Lim \(2017, 2019\)](#) adopta las mismas definiciones en su estudio sobre las estrategias y recursos lingüísticos que emplean los EE para presentar los procedimientos experimentales.

En la misma línea, [Ansarifar et al. \(2018\)](#) comparan la complejidad sintagmática de los abstracts de tesis de maestrías, de tesis de doctorados y de AI. asumen estos géneros textuales en un continuo de experticia escrituraria, en el que los escritores de abstracts de tesis de maestría son los menos expertos y los de AI son los más experimentados. Los autores identifican a los EE con escritores de AI en revistas internacionales que disponen de revisión de pares ([Ansarifar et al., 2018, p. 62](#)).

Definimos a [Thompson \(2005\)](#), [Basturkmen \(2009\)](#) caracteriza a los escritores según los géneros que producen cuando compara los movimientos retóricos de la sección discusión de “autores de AI publicados (expertos) y tesis de maestría (principiantes)” (p. 241). Por su parte, [Harwood \(2005\)](#) compara la frecuencia de uso del pronombre I en dos corpus: uno de estudiantes, compuesto por informes finales de maestría, y otro de EE, compuesto por AI publicados en journals indexados. Nuevamente, la selección de los corpus da cuenta de grados de experticia según los géneros que producen los escritores.

[Lee y Swales \(2006\)](#) reportan un curso de escritura en el que los estudiantes conformaron dos corpus: uno con sus propios textos (trabajos finales y borradores) y uno escrito por expertos, compuesto por AI publicados. Asimismo, [Pérez-Llantada \(2014\)](#) compara el uso de lenguaje formulaico de EE no nativos de inglés con el de nativos en dos corpus de AI. Tales corpus se componen de artículos que han atravesado la evaluación de pares, con lo que la investigadora garantiza la experiencia de los escritores. Por otro lado, si bien [Hyland \(2007\)](#) no hace énfasis en la distinción entre EE y EP, su descripción metodológica de la conformación de los corpus de su estudio establece que los EE son quienes escriben AI, libros de texto, revisiones de libros y cartas científicas. Los escritores estudiantes son autores de proyectos de tesis, tesis de maestría y de doctorado. Finalmente, [Wang \(2018\)](#) desarrolla un estudio de la frecuencia de fórmulas en textos académicos. Su corpus de EP se compone de ensayos, mientras que el de EE, de AI.

En una aproximación discursiva sobre las prácticas de citación, [Mansourizadeh y Ahmad \(2011\)](#) comparan EE y EP de ILE. El corpus de textos de los EP está conformado por borradores de AI, mientras que los textos de los EE son AI publicados en revistas reconocidas de la disciplina, y cuyos autores se caracterizan por haber publicado numerosos AI y por ser citados por sus pares. Si bien la caracterización a priori es en función de los géneros que producen, los resultados del estudio agregan otros componentes a la caracterización. [Mansourizadeh y Ahmad \(2011\)](#) determinan que las diferencias entre los grupos para los usos de las citas están vinculadas con el cúmulo de conocimiento que tienen los expertos, que no están todavía disponibles para los principiantes. Los noveles usan la cita principalmente para la atribución, mientras que los expertos la emplean para proveer evidencia y justificación a sus afirmaciones.

### Según los recursos de sus textos

En los estudios relevados en esta sección, se destaca la caracterización de los recursos lingüísticos, retóricos y de posicionamiento de los escritores en función de su experticia. Podemos encontrar dos líneas principales de descripción: por un lado, las fraseológicas basadas en corpus, cuyo foco es el análisis del uso y la frecuencia de fórmulas en el discurso, y por otro, las funcionales y retóricas, cuyo eje es el estudio de los propósitos que cumplen los escritores.

En la línea de investigación de análisis de las características fraseológicas del discurso científico, investigaciones como la de [Cortés \(2004\)](#) y de [Durrant y Mathews-Aylini \(2011\)](#) han establecido una relación entre el uso de lenguaje formulaico y los EE. Los expertos parecen poseer conocimiento de combinaciones de palabras convencionalizadas que coocurren frecuentemente en un registro determinado. Por su parte, [Römer \(2009\)](#) llevó a cabo un estudio fraseológico comparativo que incluyó hablantes nativos y no nativos de inglés de distintos grados de experticia. Analizó textos

escritos por “aprendices [definidos como] textos no publicados que han sido escritos en contextos de educación y formación” (Scott y Tribble, 2006, p. 133, citados por [Römer, 2009](#)), mientras que los textos de expertos eran AI publicados.

Por otro lado, en la línea de las investigaciones funcionales del uso del lenguaje, una de las primeras aproximaciones sobre las descripciones de los EE y EP la podemos encontrar en [Barton \(1993\)](#). Allí se comparan los usos discursivos de recursos de evidencialidad. Barton (1993) establece que el uso de estos recursos contribuye a distinguir los argumentos de escritores experimentados y los de estudiantes, y, a su vez, revela diferencias subyacentes sobre los posicionamientos epistémicos de cada grupo. Los expertos emplean amplia y eficientemente argumentos y contraargumentos, estrategias retóricas de problematización, recursos de evidencialidad que construyen la persona discursiva y elementos de posicionamiento con respecto a la literatura. Los estudiantes, por el contrario, lo hacen en menor frecuencia, y de manera menos efectiva.

[Thetela \(1997\)](#) describe la experticia en la escritura de los AI desde una aproximación discursiva que establece el posicionamiento autoral como eje central. Determina que los “escritores expertos de AI establecen un balance apropiado entre el tema del discurso y el discurso interaccional proveyendo pistas tanto lingüísticas como contextuales para indicar al lector la perspectiva desde la cual sus textos deberían ser interpretados” (p. 101). Por otro lado, en su estudio sobre la evaluación en la sección introducción de los AI, [Hood \(2010\)](#) hace especial énfasis en la dificultad que los EP encuentran para expresar un posicionamiento crítico. Si bien no hallamos una descripción acabada de los escritores noveles, detectamos que la caracterización se fundamenta en las habilidades escriturarias y discursivas que ellos presentan, fundamentalmente en cuanto a su dificultad de manejo de recursos valorativos que construyen un posicionamiento autoral frente a la literatura revisada.

Por su parte, [Dressen-Hammouda \(2008\)](#) lleva a cabo un estudio de caso de un estudiante del

tercer año de la carrera que va ganando en experticia a medida que atraviesa sus estudios de posgrado. Concluye que para que un estudiante llegue a comunicarse exitosamente en su campo, debe aprender pautas disciplinares que establecen un posicionamiento retórico. Establece que “los escritores expertos comunican proposiciones ocultas que ‘hablan’, o activan, el conocimiento de otros especialistas sobre los géneros simbólicos de la disciplina” (p. 240). En definitiva, para lograr una experticia avanzada, son necesarios tanto el conocimiento discursivo como el disciplinar.

En su estudio sobre estrategias de autopromoción de autores consolidados y en formación, Meza (2017b) explora los recursos empleados por escritores en cinco áreas del conocimiento. Establece una relación entre su experticia y la disciplina de los escritores, y la cantidad y variedad de recursos que emplean. Los escritores consolidados de las áreas de la Salud, Ciencias Sociales Aplicadas y Lingüística, Letras y Arte usan una mayor variedad y cantidad de estrategias que los escritores en formación de las mismas áreas.

En un abordaje sobre los recursos de Compromiso (Martin y White, 2005) –aquellos que permiten establecer un diálogo con otras voces–, Chang y Schleppegrell (2011) describen cómo los escritores publicados de AI utilizan recursos de expansión y contracción dialógica para crear texturas. Establecen que “el uso de una gran proporción de estos recursos transmite la sensación de que el autor es un experto en su campo que desempeña con comodidad su autoridad hacia el tema bajo discusión” (p. 148). Las autoras concluyen que la efectividad de los AI resulta no solo de un conjunto de recursos, sino que es un fenómeno que se va construyendo y acumulando a lo largo de todo el texto, en combinación con cada movimiento retórico.

### Según los tipos de conocimientos que poseen

Carter (1990) propone una relación complementaria entre las dimensiones social y cognitiva de

la escritura. Por un lado, las propuestas cognitivas (Flower y Hayes, 1980; Newell y Simon, 1972) asumen un conocimiento general desde un enfoque del procesamiento de la información que se caracteriza como universal para todos los escritores. Un EE ha desarrollado las estrategias mentales que se requieren para la escritura y es exitoso en esta tarea. Las teorías sociales (Bruffee, 1986; Faigley, 1986) plantean que los procesos escriturarios pueden ser aprendidos. Un EE, entonces, ha adquirido los saberes locales que le permiten participar en esa comunidad discursiva, mientras que los EP están en proceso de aprenderlos.

De manera similar a Carter (1990), Beaufort (1998, p. 64) propone un modelo para describir la experticia según los tipos de conocimiento que maneja el escritor: el conocimiento del tema, el conocimiento retórico, el conocimiento del proceso de escritura y el conocimiento del género. Estos tipos de conocimiento se superponen, dan forma a un texto experto y pueden encapsularse en el término conocimiento de la comunidad discursiva. En esta caracterización, los EE conocen las pautas compartidas con otros miembros del grupo. En la misma línea, Hyland (2016) plantea que los EE tienen un mayor manejo de los recursos retóricos que los EP, así como un mejor entendimiento de prácticas contextuales y de publicación, como es el proceso de revisión de pares.

Basturkmen (2009) analizó los movimientos retóricos de la sección discusión de AI y tesis doctorales. Tanto expertos como estudiantes emplearon movimientos similares, lo que sugiere la conciencia de los noveles sobre las funciones de esta sección. Sin embargo, los estudiantes reportaron un mayor número de resultados, probablemente debido a la posibilidad de extenderse en ellos –dado que el género que escribieron era la tesis– o debido a que consideraron que debían reportar todos los resultados en vez de los más relevantes, lo que sugiere una falta de discernimiento, a diferencia de los EE.

En línea con las propuestas de Carter (1990) y Beaufort (1998), Tardy (2009) provee una

definición de experticia según el conocimiento de género, que es la confluencia de cuatro factores principales: conocimiento formal (rasgos lingüísticos y estructurales de un género), procesual (procesos de composición del género y contextos de producción y recepción), retórico (lenguaje usado para lograr los propósitos de los escritores) y del tema (contenido o disciplina bajo estudio).

Finalmente, el reciente trabajo editado por [Habibie y Hyland \(2019\)](#) se dedica en su totalidad a desmitificar la idea de que los hablantes nativos de inglés disfrutaban un camino fácil en el proceso de publicación, y establecen los desafíos que implica la práctica de la escritura. Se postula que los escritores noveles –tanto hablantes nativos como no nativos de inglés– necesitan acomodarse al artefacto sociorretórico ([Habibie, 2019, p. 48](#)) propio de una élite discursiva. Para [Habibie \(2019\)](#), resulta necesario que los escritores desarrollen nociones sociorretóricas y de género, alfabetización y fluidez académicas y digitales, y convenciones específicas a la comunidad.

### Marco metodológico y de análisis para las representaciones sobre EE y EP de los investigadores/escritores

Existe un cúmulo de trabajos que ha contemplado la percepción de escritores de ciencia sobre una variedad de temas vinculados a la escritura, como los procesos editoriales ([Cárdenas, 2019](#)), estrategias y procesos de escritura y concepciones sobre *buena escritura científica* ([Yore et al., 2002](#); [Yore et al., 2004](#)) y sobre su propio desarrollo como escritores ([Emerson, 2016](#)). Sin embargo, no tenemos conocimiento sobre estudios que hayan particularizado en la descripción de la experticia de los escritores de ciencia según sus propias percepciones. Por ello, resulta relevante y novedoso el aporte que hacemos en este trabajo a partir de la recolección de las percepciones de los propios actores sociales desde su participación en la escritura

situada ([Barton y Hamilton, 2000](#); [Hyland, 2016](#); [Manchón, 2009](#)).

En este trabajo, y a partir de entrevistas ([Brinkmann, 2018](#); [Punch, 2005](#)), incorporamos las voces de los escritores. El objetivo es determinar el alcance de una de las caracterizaciones de EE y EP adoptada más frecuentemente en los diseños metodológicos de la literatura revisada, es decir, la descripción de experticia vinculada a la producción de géneros textuales que considera el AI como género propio de los EE y la tesis de los EP. Asimismo, contrastamos esta caracterización con las representaciones de los investigadores de EE y EP.

Se realizaron 18 entrevistas<sup>1</sup>: 3 a secretarios de Ciencia y Técnica, 8 a EE y 7 a EP de una universidad pública argentina. Todos los entrevistados poseen variados grados de experiencia en escritura académica y científica, y han publicado al menos un AI en inglés. Según sus disciplinas, 4 investigan en el campo de la química medicinal, 4 de la inmunología e histología, 4 de la fisicoquímica de superficies y biofísica de moléculas, 3 de geoestadística y 3 de teoría de grafos y teoría de juegos. Se les preguntó si podían establecer una correlación entre un EE y un escritor de AI, por un lado, y un EP y un escritor de tesis de doctorado, por otro. Asimismo, indagamos sobre las razones que justificaban sus respuestas. Las entrevistas corresponden a un estudio mayor en el cual se recolectaron 69 885 palabras. Fueron grabadas en un teléfono celular y luego transcritas para su análisis. Los datos fueron analizados con la implementación de UAM CorpusTool ([O'Donnell, 2008](#)) a partir del sistema exhibido en la [figura 1](#).

Las categorías del sistema fueron emergentes. Se procedió, inicialmente, a una lectura global y exploratoria de la totalidad del corpus por cada investigadora por separado para asegurar la validez de los resultados. De igual manera, se triangularon

<sup>1</sup> La entrevista comprendió tres secciones, y forma parte de un estudio más amplio. A los fines de este trabajo, solo referiremos a los hallazgos vinculados con la aplicabilidad de la definición de los escritores.

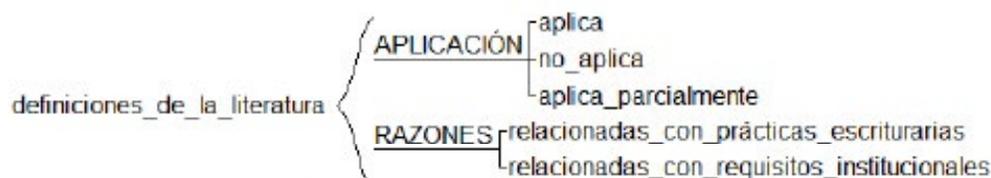


Figura 1. Sistema de análisis de las entrevistas

Fuente: elaboración propia con asistencia de UAM CorpusTool (O'Donnell, 2008).

los hallazgos con notas de campo recolectadas inmediatamente después de las entrevistas, cuyo detalle excede los límites de este trabajo.

La totalidad de las entrevistas fue analizada cualitativamente, con énfasis en los dos tópicos que orientan el segundo objetivo de esta investigación. Por un lado, la primera categoría analítica comprende significados relacionados con la aplicación de la definición de [Thompson \(2005\)](#) para las representaciones de los investigadores. Por otro, se identificaron las razones que sustentaban sus respuestas. Cada instancia marcada en el corpus corresponde a una respuesta, reformulación o aclaración de los investigadores, las cuales fueron posteriormente cuantificadas para proveer un panorama de su ocurrencia ([Ainsworth-Vaughn, 2001](#); [Bednarek, 2006](#)).

## Resultados y análisis

Nuestros entrevistados mencionaron que la definición de la experticia de los escritores de ciencia vinculada a los géneros discursivos se aplica a sus prácticas escriturarias en 3 instancias (8,60 %), mientras que solo es parcialmente cierto para 8 (22,80 %), y no lo es para 24 (68,60 %) (tabla 1).

Por otro lado, las razones que pudimos identificar para las respuestas de los entrevistados se vinculan principalmente con prácticas escriturarias (77,10 %), como hábitos de escritura y las formas en las que se enseña a escribir AI en los distintos grupos de investigación, y con requisitos institucionales (22,90 %), como es la necesidad de los doctorandos de publicar al menos un AI antes de recibir su diploma.

Tabla 1

Aplicación de la definición de los escritores en función de los géneros que producen

Definiciones de la literatura	Instancias	Porcentaje
Aplica	3	8,60
Aplicación		
Aplica parcialmente	8	22,80
No aplica	24	68,60
Razones		
Relacionadas con prácticas escriturarias	27	77,10
Relacionadas con requisitos institucionales	8	22,90
	35	100

Fuente: elaboración propia.

Los investigadores que sienten que la definición de los escritores según el género discursivo sí aplica fueron escasos (8,57 %). Como puede observarse en el fragmento (1)<sup>2</sup>, la escritura de la tesis y AI parece estar delimitada a las actividades académicas propias de distintas etapas de formación: la escritura de tesis durante los cinco años que duró el doctorado de la entrevistada y la escritura de AI, posterior a la finalización de su posgrado:

(1) [I15] Yo me recibí en el 2010. Nosotros **una vez que finalizamos el doctorado empezamos a enviar artículos, a publicar. Durante los cinco o seis años que duró el doctorado no mandamos artículos a publicar, solo nos dedicamos a hacer la tesis.**

En el grupo de trabajo de la entrevistada, la dinámica que parece dominar es la de centrar los

2 "P1" corresponde a la investigadora, y "P2" al entrevistado. Hemos destacado en negritas las secciones que construyen el valor de análisis para cada sección a los fines de facilitar su visualización.

esfuerzos a un género discursivo en cada momento de formación, por lo que la definición bajo estudio es aplicable a su realidad. Por otro lado, según el testimonio (2), el escritor de una tesis está abocado a un tema particular –que es su primer trabajo de investigación– y concluir con su doctorado constituye el pilar fundamental para poder avanzar en una carrera científica.

(2) [I10] Mi pregunta es: ¿A vos te parece que es acertada esta definición en tu disciplina y por qué?

P2: Sí... no absoluta, pero puede ser una primera gran división porque está en consonancia con lo que son los pasos en el progreso de la carrera científica: **se supone que vos al principio sos una persona que el 90 % de tu tiempo está dedicado a la tesis, que significa trabajar en un mismo tema**; luego terminás la tesis y tu producción científica se diversifica, tu vida se diversifica... eso también tiene que ver. Son también mandatos: **el chico que se recibe y que empieza una carrera científica sabe que sí o sí –si quiere progresar en el medio– tiene que terminar su tesis.**

Debido a que la tesis suele ser el primer texto académico-científico que escribe un estudiante de doctorado, se lo puede describir como principiante, por lo cual –según el entrevistado– aplica la definición de la literatura.

En cuanto a los investigadores que determinaron que la definición aplica parcialmente (22,86 %), en el testimonio (3) observamos que quien “está comenzando” es el estudiante que está escribiendo una tesis. Además, el escritor de AI necesita no solo tener “madurez en investigación” y la capacidad de comunicar resultados sino también contar con “el manejo del inglés” para poder hacerlo:

(3) [I06] P1: ¿Vos podrías equiparar a un escritor de *papers* con un escritor experto y un escritor de tesis con un escritor principiante?

P2: Por ahí sí, y se me ocurre que no, también.

P1: Bien, decime por qué sí y por qué no.

P2: Porque me parece que hay dos elementos importantes ahí: **uno es el manejo del inglés, del idioma, y otro es tener la cabeza madura en investigación**, en lo que uno quiere comunicar y de qué manera. Entonces, me parece que puede haber gente que está escribiendo una tesis, recién empezando, a la que le falta esa madurez en la investigación, que le falta cómo ver un resultado, cómo expresarlo, cómo lo va a comunicar, cómo va a contar la historia de lo que hizo.

**Dado que la comunicación internacional de las disciplinas relevadas se hace principalmente en inglés, el conocimiento de este idioma resulta determinante para la escritura de AI. Por otro lado, los requisitos institucionales también hacen que la definición de EE y EP se adecúe parcialmente según el testimonio (4):**

(4) [CyT01] P1: ¿Vos podrías decir que esa definición se adecúa?

P2: Sí, sí... nosotros por ejemplo, yo a su vez soy el director del Doctorado en Bioquímica, y **una de las exigencias que tenemos para alcanzar el Doctorado**, que es una exigencia aparte de la ordenanza rectoral 35, **es que para alcanzar la defensa de un trabajo de tesis Doctoral en Bioquímica**, además de cumplir, como es personalizado, con las horas de curso, las 500 horas y demás, **tiene que tener un *paper* publicado como primer autor, generalmente ese *paper* es un trabajo que lo lleva más adelante el director que el tesista.** Pero sí, el tesista redacta su tesis en castellano, obviamente, muy bien con la guía, siempre bajo la supervisión, por lo menos en la disciplina en la que yo me manejo.

El entrevistado establece que uno de los requisitos para la obtención del título de doctor es el haber publicado al menos un AI como primer autor. Sin embargo, reconoce que en la escritura y posterior publicación de este género –que usualmente deriva de datos generados por el tesista– es en muchas ocasiones el director quien lleva la tarea adelante. Dadas estas condiciones, la aplicación

de la definición de EE y EP en función de los géneros discursivos es parcial, ya que el EP no es quien realiza la escritura del AI en su totalidad.

Finalmente, el 68,60 % de los investigadores entrevistados consideraron que la caracterización propuesta para los EE y EP según los géneros discursivos no aplica. Como observamos en (5), resulta posible para un EP escribir un AI sin ser necesariamente experto en la disciplina, ya que, con un manejo del inglés, resulta suficiente. La mera publicación de un AI no es un índice de experticia, y según la percepción del investigador, para ser experto, necesariamente el escritor debe tener un amplio y acabado conocimiento del tema:

(5) [I12] P2: No, yo soy de la idea de que vos podés escribir un *paper* y no ser experto. Experto, en mi campo, no sé si tiene que ver con el idioma, sino con el conocimiento o con el escalafón que tengas en las investigaciones. Se me hace a mí que vos podés ser buenísimo escribiendo en inglés, pero si estás en la vanguardia con ciertos experimentos que van a solucionar problemas que son muy importantes para la comunidad científica, la manera de escribir, aunque sea a veces terrible, muy rudimentaria, pero si es técnicamente viable, digamos, esos trabajos son los más citados, los más publicados.

Si bien el conocimiento de la lengua extranjera es necesario, el buen escritor parece identificarse con la calidad del aporte científico, su relevancia para el problema a resolver y la cantidad de citas de ese AI en otros artículos. En (6), debido al funcionamiento interno particular del proyecto del entrevistado y las prácticas de formación de los estudiantes, se anima a los investigadores a que escriban AI en inglés antes de terminar sus tesis doctorales.

(6) [I13] P2: Lo típico es... o lo que yo esperaría al menos de un doctorado, es que, antes de que vos defiendas y escribas tu tesis, hayas escrito al menos un artículo, que hayas sido el escritor principal del artículo, y ese artículo escrito sea en inglés. AI

menos es lo que nosotros tratamos de hacer con los alumnos nuestros, en el proyecto con [nombre]. Entonces, desde ese punto de vista, no es tan del todo cierto. Aparte también viste que acá la tesis hay que escribirla en español, entonces también está esa diferencia grande.

En el extracto anterior también se presenta que el idioma interviene como variable, ya que, dada la disciplina de estudio, se espera que el AI sea en inglés.

Como podemos observar en los testimonios de los entrevistados, en más del 90 % de los casos los escritores de AI en función de los géneros discursivos que producen no es aplicable –o se aplica parcialmente– a sus realidades. Las causas principales se vinculan a las formas en las que los EP comienzan sus prácticas escriturarias, como los hábitos de formación de los grupos de investigación en los que participan y el conocimiento disciplinar que necesitan para escribir un AI. Asimismo, existen razones institucionales que hacen que la publicación de al menos un AI suceda antes de la tesis doctoral. Tal y como lo indican algunos trabajos (Carlino, 2002, 2004; Gosden, 1995, 1996; Li y Flowerdew, 2007; Mansourizadeh y Ahmad, 2011; Wingate, 2012), y como hemos constatado en los testimonios de los investigadores argentinos entrevistados, un estudiante de doctorado puede –y en muchas ocasiones debe– escribir un AI como requisito para su graduación. Así, es posible que los AI sean producidos por estudiantes, usualmente considerados EP. Por ello, resulta limitado considerar la experticia escrituraria únicamente según el género discursivo.

Finalmente, un elemento que atraviesa a todos los investigadores entrevistados es la necesidad de publicar en inglés. No solo resulta necesario que los científicos conozcan el tema, el género y las funciones retóricas propias del AI, sino que además es imperativo que escriban en una lengua extranjera. Esto agrega una variable que es determinante

a los procesos escriturarios de los investigadores argentinos para las ciencias relevadas.

La revisión de la literatura arroja elementos para la caracterización de los escritores que es mucho más compleja que escritor nativo/no nativo de una lengua, en nuestro caso analizado, el inglés. Si bien la pertenencia y origen de los escritores es un aspecto de relevancia, es evidente que son tan solo algunos de los aspectos que configuran la identidad de los escritores. Otros elementos que merecen ser destacados contemplan la formación académica, el género textual, los recursos de los textos, y los tipos de conocimientos de los escritores. Por otro lado, la definición sobre escritores de ciencia frecuentemente usada en estudios de IPE e IPA no se corresponde con la de los propios escritores.

En un intento de alejarnos de posturas deterministas sobre el lugar de nacimiento de los escritores y el uso que hacen de un determinado idioma—ya sea como lengua materna, ya como lengua extranjera—proponemos caracterizar a los escritores de ciencia según su experticia, en un continuo en el cual encontramos a los expertos en un polo, y a los principiantes en otro. Asimismo, resultaría relevante identificar potenciales puntos intermedios en esta experticia, que den cuenta de los procesos formativos y habilidades adquiridas o en vías de adquisición para los escritores, y que contemplen tanto los rasgos destacados en la literatura relevada, como las propias percepciones de quienes participan activamente de la escritura de ciencia.

## Conclusiones

La distinción entre hablantes nativos y no nativos resulta, cuando menos, colonialista y anacrónica. Si bien es probable que algunos investigadores persistan en mantener vigente esta diferenciación en lo inmediato, y aun cuando pueda resultar de utilidad para analizar algunos fenómenos lingüísticos, el desarrollo tecnológico, la posmodernidad, las corrientes migratorias y una enorme cantidad de factores ideológicos, políticos y económicos, entre otros, exigen que esta clasificación sea

revisada y cuestionada. En este trabajo, evitamos esta dicotomía para crear un espacio para la perspectiva de la experticia.

En este estudio nos propusimos relevar las definiciones de escritores expertos y principiantes disponibles en la literatura para luego contrastar esta dimensión teórica con las valoraciones construidas discursivamente por investigadores de una universidad pública argentina. De ese modo, aspiramos a vehicular una relación entre una categoría dominante en las arenas del IPE y del IPA que intuíamos no se condecía con la situación concreta de uso del lenguaje en contextos internacionales, como lo son aquellos en los que se desenvuelven los colegas de variadas disciplinas cuyas voces encuentran su lugar en este texto.

La indagación arrojó luz sobre las caracterizaciones de los EE y EP en la literatura, evidenciando que se han tenido en cuenta la formación académica, los géneros discursivos que los escritores producen, los rasgos de sus escritos y los conocimientos de los que disponen. Sobre la base de este relevamiento, además, hemos determinado que un gran número de estudios lingüísticos en IPA e IPE han tomado una caracterización de los escritores según los géneros que producen: el EE escribe AI mientras que el EP produce su tesis doctoral.

Dada la naturaleza situada de la escritura, pusimos la definición de EE y EP en consideración de investigadores de disciplinas experimentales en una universidad argentina. Los datos indicaron que, desde sus perspectivas, la definición no representaba su realidad, principalmente porque desconoce las actividades que se desarrollan en el interior de los grupos de investigación y los requisitos institucionales que imponen la publicación de AI antes de la finalización de una tesis doctoral como necesaria para la graduación.

En un deseo de contribuir con el empoderamiento de escritores noveles en sus prácticas escriturarias, y en un intento de alejarnos de la tradicional distinción determinista nativo/no nativo de los usuarios de una lengua, consideramos que la distinción según su experticia resulta valiosa.

Tal conceptualización involucra la escritura como una habilidad que puede ser mejorada en función de los esfuerzos y prácticas discursivo-científicas de los escritores, alejada de fútiles debates hegemónicos. Asimismo, esta distinción basada en experticia contribuye a un modelo plurilingüe (Hamel, 2005), en el que el determinismo establecido por escritor nativo/no nativo trasciende la posibilidad de crear espacios de diversidad lingüística y cultural, especialmente en un contexto latinoamericano que dispone de muchas otras lenguas a los fines de comunicar y hacer la ciencia, además del inglés. Es necesario, finalmente, profundizar las indagaciones en esta línea para completar una caracterización que tenga en cuenta las percepciones de los propios actores en su rol de escritores de ciencia. Este será un aporte valioso a los estudios del discurso científico y académico.

## Reconocimientos

Este trabajo es parte de una investigación más amplia para completar el Doctorado en Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, en el marco de una beca doctoral financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) (Argentina, Resol. D. 4981/15). También forma parte del Proyecto de Investigación Consolidado (Proico) 4-1518 (Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de San Luis). Agradecemos las contribuciones de los revisores quienes han realizado aportes constructivos para mejorar este escrito.

## Referencias

- Ainsworth-Vaughn, N. (2001). The discourse of medical encounters. En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton, *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 453-469). Blackwell Publishers Ltd.
- Ansarifar, A., Shahriari, H. y Pishghadam, R. (2018). Phrasal complexity in academic writing: A comparison of abstracts written by graduate students and expert writers in applied linguistics. *Journal of English for Academic Purposes*, 31, 58-71. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.12.008>
- Barton, E. (1993). Evidentials, argumentation, and epistemological stance. *College English*, 55(7), 745-769.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-14). Routledge.
- Basturkmen, H. (2009). Commenting on results in published research articles and masters dissertations in Language Teaching. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(4), 241-251. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.07.001>
- Bazerman, C. (2019). Inscribing the world into knowledge: Data and evidence in disciplinary academic writing. En C. Bazerman, B. Y. González Pinzón, D. Russell, P. Rogers, L. B. Peña, E. Narváez, P. Carlino, M. Castelló y M. Tapia-Ladino (eds.), *Knowing writing: Writing research across borders* (pp. 277-292). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Beaufort, A. (1998). *Writing in the real world: Making the transition from school to work*. Teachers College Press.
- Bednarek, M. (2006). *Evaluation in media discourse: Analysis of a newspaper corpus*. Continuum.
- Belcher, D. y Yang, H. S. (2020). Global perspectives on linguacultural variation in academic publishing. *Journal of English for Research Publication Purposes*, 1(1), 28-50. <https://doi.org/10.1075/jerpp.19009.bel>
- Brinkmann, S. (2018). The interview. En N. Denzin y Y. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 997-1038). Sage Publications Inc.
- Bruffee, K. (1986). A social construction, language and the authority of knowledge: A bibliographical essay. *College English*, 48, 773-790. <https://doi.org/10.2307/357655>
- Cárdenas, M. L. (2019). Dificultades de docentes de inglés para publicar artículos científicos en contextos periféricos: percepciones de autores y evaluadores. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 181-197. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a09>

- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 23, 6-14.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(1), 16-27.
- Carter, M. (1990). The idea of expertise: An exploration of cognitive and social dimensions of writing. *College Composition and Communication*, 41(3), 265-286.
- Colombi, M. C. (2009). A systemic functional approach to teaching Spanish for heritage speakers in the United States. *Linguistics and Education*, 20(1), 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.01.004>
- Cortés, V. (2004). Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology. *English for Specific Purposes*, 23(4), 397-423. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2003.12.001>
- Chang, P. y Schleppegrell, M. (2011). Taking an effective authorial stance in academic writing: Making the linguistic resources explicit for L2 writers in the social sciences. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(3), 140-151. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.05.005>
- Davis, A. (1991). *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh University Press.
- Davis, A. (2003). *The native speaker: Myth and reality*. Multilingual Matters.
- De Oliveira, L. y Lan, S.-W. (2014). Writing science in an upper elementary classroom: A genre-based approach to teaching English language learners. *Journal of Second Language Writing*, 25, 23-39. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.05.001>
- Donohue, J. (2012). Using systemic functional linguistics in academic writing development: An example from film studies. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 4-16. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.003>
- Dressen-Hammouda, D. (2008). From novice to disciplinary expert: Disciplinary identity and genre mastery. *English for Specific Purposes*, 27, 233-252. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2007.07.006>
- Durrant, P. y Mathews-Aylinli, J. (2011). A function-first approach to identifying formulaic language in academic writing. *English for Specific Purposes*, 30(1), 58-72. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2010.05.002>
- Emerson, L. (2016). *The forgotten tribe. Scientists as writers*. University Press of Colorado.
- Faigley, L. (1986). Competing theories of process: A critique and a proposal. *College English*, 48(6), 527-542. <https://doi.org/10.2307/376707>
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The cognition discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.
- Flowerdew, J. (1999). Writing for scholarly publication in English: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 123-145. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80125-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80125-8)
- Gardner, S. (2012). Genres and registers of student report writing: An SFL perspective on texts and practices. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 25-63. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.002>
- Gosden, H. (1995). Success in research article writing and revision: A social-constructionist perspective. *English for Specific Purposes*, 14(1), 37-57. [https://doi.org/10.1016/0889-4906\(94\)00022-6](https://doi.org/10.1016/0889-4906(94)00022-6)
- Gosden, H. (1996). Verbal reports of Japanese Novices' research writing practices in English. *Journal of Second Language Writing*, 5(2), 109-128. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(96\)90021-1](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(96)90021-1)
- Habibie, P. (2019). To be native or not to be native: That is not the question. En P. Habibie y K. Hyland (eds.), *Novice writers and scholarly publication. Authors, mentors, gatekeepers* (pp. 35-52). Palgrave Macmillan.
- Habibie, P. y Hyland, K. (2019). *Novice writers and scholarly publication. Authors, mentors, gatekeepers*. Palgrave Macmillan.
- Hamel, R. E. (2005). *El español como lengua de las ciencias frente a la globalización del inglés: diagnóstico y propuestas de acción para una política latinoamericana del lenguaje en el campo de las ciencias y la educación superior*. Universidad Autónoma Metropolitana, Departamento de Antropología.

- Harwood, N. (2005). 'Nowhere has anyone attempted ... In this article I aim to do just that': A corpus-based study of self-promotional *I* and *we* in academic writing across four disciplines. *Journal of Pragmatics*, 37(8), 1207-1231. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.01.012>
- Hood, S. (2010). *Appraising research: Evaluation in academic writing*. Palgrave Macmillan.
- Huang, J. C. (2014). Learning to write for publication in English through genre-based pedagogy: A case in Taiwan. *System*, 45(1), 175-186. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.05.010>
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes. An advanced resource book*. Routledge.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>
- Hyland, K. (2016). Academic publishing and the myth of linguistic injustice. *Journal of Second Language Writing*, 31, 58-69. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.005>
- Johns, A. (2011). The future of genre in L2 writing: Fundamental, but contested, instructional decisions. *Journal of Second Language Writing*, 20(1), 56-68. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.12.003>
- Kachru, B. (1992). *The other tongue: English across cultures*. University of Illinois Press.
- Lee, D. y Swales, J. (2006). A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: Moving from available specialized corpora to self-compiled corpora. *English for Specific Purposes*, 25(1), 56-75. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.02.010>
- Li, Y. y Flowerdew, J. (2007). Shaping Chinese novice scientists' manuscripts for publication. *Journal of Second Language Writing*, 16(2), 100-117. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.05.001>
- Lim, J. M.-H. (2017). Writing descriptions of experimental procedures in language education: Implications for the teaching of English for academic purposes. *English for Specific Purposes*, 47, 61-80. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.05.001>
- Lim, J. M.-H. (2019). Explicit and implicit justifications of experimental procedures in language education: Pedagogical implications of studying expert writers' communicative resources. *Journal of English for Academic Purposes*, 37, 34-51.
- Lim, J. M.-H., Loi, C.-K., Hashim, A. y Liu, M. S.-M. (2015). Purpose statements in experimental doctoral dissertations submitted to U.S. universities: An inquiry into doctoral students' communicative resources in language education. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 69-89.
- Manchón, R. (2009). Writing in foreign language contexts. Learning, teaching, and research. En R. Manchón y R. Manchón (ed.), *Introduction. Broadening the perspective of L2 writing scholarship: The contribution of research on foreign language writing* (pp. 1-22). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691859-004>
- Mansourizadeh, K. y Ahmad, U. K. (2011). Citation practices among non-native expert and novice scientific writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(3), 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.03.004>
- Martin, J. y White, P. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Palgrave.
- Martínez, I. (2005). Native and non-native writers' use of first person pronouns in the different sections of biology research articles in English. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 174-190. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.06.001>
- Martínez, I. (2011). Capitalizing on the advantages of the Latin American EAP situation: Using authentic and specific materials in EAP writing instruction. *Ibérica*, 21, 31-48.
- Martinez, R. (2018). "Specially in the last years...": Evidence of ELF and non-native English forms in international journals. *Journal of English for Academic Purposes*, 33, 40-52. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.01.007>

- Martínez Lirola, M. (2015). The use of genre theory for improving writing proficiency skills in explanations. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(2), 189-204. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n2a04>
- McKinley, J. y Rose, H. (2018). Conceptualizations of language errors, standards, norms and nativeness in English for research publication purposes: An analysis of journal submission guidelines. *Journal of Second Language Writing*, 42, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.07.003>
- Melitz, J. (2018). English as a lingua franca: Facts, benefits and costs. *The World Economy*, 41(7), 1750-1774. <https://doi.org/10.1111/twec.12643>
- Meza, P. (2017a). *Criterios de inclusión para la conformación del corpus CORAI ACEX*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10233.26720>
- Meza, P. (2017b). Ciencia y publicidad a través de las disciplinas: estrategias de autopromoción en artículos de investigación de autores consolidados y en formación. *Tonos Digital*, (32), 1-25.
- Moyano, E. (2010). Academic literacy across the university curriculum: critical aspects of an institutional program. *Revista Signos*, 43(74), 465-488. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *DELTA*, 34(1), 235-267. <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Nayar, B. (1997). ESF/EFL dichotomy today: Language politics or Pragmatics? *TESOL Quarterly*, 31(1), 9-37.
- Nayar, B. (2002). Ideological binarism in the identities of native and non-native English speakers. En A. Duszak (ed.), *Us and others: Social identities across languages, discourses and cultures* (pp. 463-479). John Benjamins Publishing Company.
- Negretti, R. y McGrath, L. (2018). Scaffolding genre knowledge and metacognition: Insights from an L2 doctoral research writing course. *Journal of Second Language Writing*, 40, 125-31. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.12.002>
- Newell, A. y Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Prentice.
- O'Donnell, M. (2008). The UAM CorpusTool: Software for corpus annotation and exploration. En C. E. Bretones Callejas, *Applied linguistics now: Understanding language and mind / La Lingüística Aplicada hoy: comprendiendo el lenguaje y la mente* (pp. 1433-1447). Universidad de Almería.
- Okamura, A. (2006). Two types of strategies used by Japanese scientists, when writing research articles in English. *System*, 34(1), 68-79. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.03.006>
- O'Neil, D. (2017). English as the lingua franca of international publishing. *World Englishes*, 37(2), 146-165. <https://doi.org/10.1111/weng.12293>
- Pennycook, A. (1994). The politics of pronouns. *ELT Journal*, 48(2), 173-178.
- Pérez-Llantada, C. (2014). Formulaic language in L1 and L2 expert academic writing: Convergent and divergent usage. *Journal of English for Academic Purposes*, 14, 84-94.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Punch, K. (2005). *Introduction to social research*. (2.ª ed.). Sage.
- Rajagopalan, K. (1997). Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. *Journal of Pragmatics*, 27(2), 225-231. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(96\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(96)00027-6)
- Römer, U. (2009). The inseparability of lexis and grammar: Corpus linguistic perspectives. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7, 140-162. <https://doi.org/10.1075/arcl.7.06rom>
- Sadeghi, K. y Alinasab, M. (2020). Academic conflict in applied linguistics research article discussions: The case of native and non-native writers. *English for Specific Purposes*, 59, 17-28. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.03.001>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (1997). English as a Tyrannosaurus Rex. *World Englishes*, 16, 373-382.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge University Press.

- Tardy, C. (2006). Researching first and second language genre learning: A comparative review and a look ahead. *Journal of Second Language Writing*, 15(2), 79-101. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.04.003>
- Tardy, C. (2009). *Building genre knowledge*. Parlor Press.
- Thetela, P. (1997). Evaluated entities and parameters of value in academic research articles. *English for Specific Purposes*, 16(2), 101-118.
- Thompson, P. (2005). Points of focus and position: Inter-textual reference in PhD theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 307-323.
- Tribble, C. y Wingate, U. (2013). From text to corpus - A genre-based approach to academic literacy instruction. *System*, 41(2), 307-321. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.03.001>
- Troyan, F. J. (2016). Learning to mean in Spanish writing: A case study of a genre-based pedagogy for standards-based writing instruction. *Foreign Language Annals*, 49(2), 317-335. <https://doi.org/10.1111/flan.12192>
- Wang, Y. (2018). As Hill seems to suggest: Variability in formulaic sequences with interpersonal functions in L1 novice and expert academic writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 33, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.01.003>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.006>
- Yasuda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.03.001>
- Yore, L., Hand, B. y Florence, M. (2004). Scientists' views of science, models of writing, and science writing practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 338-369. <https://doi.org/10.1002/tea.20008>
- Yore, L., Hand, B. y Prain, V. (2002). Scientists as writers. *Science Education*, 86(5), 672-692. <https://doi.org/10.1002/sce.10042>





## De la oralidad a la lengua oral en los procesos de aprendizaje

### From Orality to Oral Language in Learning Processes

María del Pilar Rodríguez Casallas<sup>1</sup> 

#### Resumen

En Colombia, la enseñanza de la lengua oral no recibe la misma atención que la enseñanza de la lectura y la escritura. La literacidad se entiende como un conjunto de prácticas discursivas, como las diferentes maneras de usar la lengua y dar sentido tanto al habla como a la escritura. Sin embargo, esa inclusión tácita de la oralidad en la literacidad produjo una exclusión práctica; la invisibilizó del discurso y la práctica académica y obstaculizó la percepción real del problema. Este artículo propone una reflexión sobre la construcción teórica del concepto de la *oralidad* y el uso mismo del término, entendido como la toma y el uso consciente y deliberado de la palabra con fines cognitivos, interactivos, creativos, expresivos y transformadores. Para lograr dicha argumentación, se recurrió al enfoque de investigación hermenéutico a través de la relación triádica hermenéutica/lenguaje/educación, donde los sujetos implicados en el acto educativo, estudiantes y docentes (por solo mencionar dos), están cohesionados por el lenguaje que posibilita el aprendizaje. Esto permite reflexionar sobre la construcción del saber a partir del diálogo y la necesidad, entonces, de la oralidad, cuya base son el lenguaje y la hermenéutica. Se concluye que la incidencia que puede tener la escuela en convertir al alumno en una persona letrada académicamente o en un sujeto discursivo implica la asunción de roles, aspectos cognitivos, formas de hablar, escuchar, interactuar y transformar la sociedad, entendida esta como un todo.

**Palabras clave:** oralidad, lengua oral, lectura, metacognición, aprendizaje.

#### Abstract

In Colombia, the teaching of oral expression does not receive the same attention as the teaching of reading and writing. Literacy is understood as a set of discursive practices, as the different ways of using language and giving meaning to both speech and writing. However, the tacit inclusion of orality in literacy resulted in a practical exclusion; it made it invisible from discourse and academic practice, it and hindered the real perception of the problem. This article proposes a reflection about the theoretical construction of the concept of *orality* and the very use of the term, understood as assuming and consciously and deliberately using language for cognitive, interactive, creative, expressive, and transforming purposes. In order to achieve such argument, an interpretive hermeneutical research approach was employed by means the hermeneutic-language-education triadic relationship, where the subjects involved in educational actions, students and teachers (to mention only two), are cohesive by a mutual influence mediated by the language that conveys learning. This allows us to reflect on the construction of knowledge based on dialogue and the subsequent need for orality, whose foundations are language and hermeneutics. It is concluded that the impact that school can have in turning the student into an academically literate person or a discursive subject implies the assumption of roles, cognitive aspects, and ways of speaking, listening, interacting, and transforming society, which is understood as a whole.

**Keywords:** orality, oral language, reading, metacognition, learning.

<sup>1</sup> Magíster en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: [mdrodriguez@unal.edu.co](mailto:mdrodriguez@unal.edu.co)

## Introducción

La presente reflexión parte, por un lado, de la observación de la manera como varios grupos de estudiantes universitarios emplean la lengua escrita en sus procesos cognitivos, y, por otro, de la inquietud de que en Colombia la enseñanza de la lengua oral no recibe la misma atención frente a la enseñanza de la lectura y la escritura en los diferentes niveles educativos. Esta problemática obedece a varias causas, entre ellas, por ejemplo, que, desde algunas concepciones socioculturales, la lengua oral goza de muy poco prestigio, se le suele atribuir poca rigurosidad académica, por cuanto es asociada a saberes populares no avalados por la ciencia, a rituales religiosos o, en el mejor de los casos, a *tradiciones orales* que incluyen cuentos, leyendas, costumbres populares, y rituales; mientras que la escritura es asociada con el pensamiento racional y sistemático. La hegemonía de la escritura no ha terminado, por tanto, se debe cuestionar la importancia del lenguaje oral en la escolarización, su papel en la lucha contra el fracaso escolar, su lugar en la cotidianidad en el aula y en los diferentes contextos sociales de los que participa el sujeto, pues aún la escuela privilegia los procesos de enseñanza de la lectoescritura en detrimento de la lengua oral.

De acuerdo con [Rodríguez \(2005\)](#), existe una serie de creencias en algunos docentes en relación con la lengua oral como: es inherente al desarrollo humano, no requiere un proceso de enseñanza particular, si acaso, hacer un “uso correcto” de la misma; por otra parte, se sostiene que la lengua oral no tiene el mismo estatus cultural de la escritura. En ese sentido, no es aislado leer o escuchar a estudiosos del lenguaje haciendo apología en torno a la lectura y la escritura, mientras dejan a la lengua oral en un rango de primitivismo. Se dice que esta no trasciende el simple interactuar con otro, mientras se le atribuye a la lectoescritura el desarrollo del pensamiento de la humanidad. Por ejemplo, para [Fajardo \(2012\)](#), la lengua oral no requiere de un aprendizaje, sino que forma parte del

desarrollo social del ser humano y, por el contrario, la lectura y la escritura requieren, para su desarrollo, estrategias de aprendizaje. Para Fajardo, entonces, los procesos ligados a la lengua oral se dan de manera natural como parte del desarrollo psíquico del niño, en tanto la lectura y la escritura son producto del arduo trabajo llevado a cabo durante la escolarización.

Desde algunas teorías de la adquisición del lenguaje, probablemente esto sea válido, pero también es cierto que los niños se escolarizan más tempranamente debido a las dinámicas del mundo moderno, por tanto, el desarrollo del lenguaje que en otro momento se hacía en el contexto familiar ahora se lleva a cabo cada vez a más temprana edad en contextos donde prima la hegemonía del maestro. Al respecto Cuervo *et al.* (citadas por [Moya, 2012](#)) sostienen que

“cuando el niño ingresa a la escuela tiene un lenguaje propio para comunicarse, pero allí encuentra una nueva forma y es la que el aula y la institución le permiten, mediada por la determinación de normas dadas por el maestro (a) quien orienta qué, cuándo y cómo se habla. La lengua oral está dirigida a los contenidos de las áreas al cumplimiento de tareas. No se permite la espontaneidad natural del niño y la niña y, sin que el maestro lo quiera, se puede decir que el niño se va silenciando”. (p. 18)

Con esta base, y dado que esas dinámicas no cambian a lo largo de toda la formación, el estudiante avanza en un proceso educativo donde el desarrollo del lenguaje oral se ve claramente restringido. [Moya \(2012, p. 19\)](#) acota que, a los niños, “conversar les permite aprender a respetar los turnos, a pedir y dar la palabra, a escuchar atentamente, a aceptar o dar opiniones, a refutar argumentos, a re-crear el mundo” (p. 19). Podríamos agregar que la lengua oral interviene en el desarrollo cognitivo del niño, no solo en los primeros años que, obviamente, son determinantes en el desarrollo de su cognición, sino a lo largo de toda su vida.

La problemática, si bien hasta el momento la hemos presentado solamente en la primera infancia, se extiende a lo largo de todo el contexto escolar (Marcos y Garrán 2017; Núñez, 2011; Millar y Menzies, 2016), incluida la educación superior, tanto en el ámbito nacional como el internacional. En el caso colombiano, la mayoría de docentes no se ocupa de la enseñanza de la lengua oral; algunos, a lo sumo, se limitan a abrir espacios para exposiciones y, más eventualmente, proponen actividades como debates o mesas redondas, únicos espacios que tienen los estudiantes para desarrollar su lengua oral. Otros maestros restringen el uso de la palabra de los alumnos a la tradicional pregunta/respuesta (Álvarez y Parra, 2015; Ortega et al., 2016; Eiras et al., 2018; Casco, 2016). Esto no le permite al alumno un análisis más profundo, indagación, discusión con pares, argumentación, trabajo colaborativo, conversación en diferentes ámbitos sociales, o cualquier otro recurso donde el lenguaje oral sea un medio para el aprendizaje.

Así, se tiene por sentado, diferente a lo que proponen los modelos de enseñanza cognitivistas, constructivistas, sociocríticos, que es el docente quien debe exponer los contenidos curriculares ante la clase. Ese tipo de clase exclusivamente magistral, centrada en el docente, donde se busca presentar, actualizar o transmitir una información, deja al estudiante en una situación de pasividad frente a la construcción de su propio conocimiento.

Dicha metodología de enseñanza desconoce la importancia de la lengua oral en el aprendizaje; esta última, al igual que los procesos lectoescriturales, al ser una habilidad comunicativa, comporta procesos psíquicos y cognitivos; a través de la lengua oral, el niño empieza a interpretar su mundo, descubre la relación de su cuerpo con el entorno, se inscribe como sujeto psíquico. En igual sentido, la “labor epistémica del diálogo es esencial en el proceso de indagación, de construcción y de formación que constituye la educación. El trabajo en equipo, el diálogo [...] implica compartir las responsabilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Núñez, 2000, p. 10).

## Tesis y argumentos

De acuerdo con los estudios de la psicología cognitiva, escuchar, hablar, leer y escribir son las cuatro habilidades comunicativas que sirven como herramienta en los procesos de aprendizaje, si bien otras como la percepción, la memoria, el cálculo, etc., también son indispensables. Cabe mencionar que en el presente artículo proponemos reflexionar acerca de la importancia de la oralidad en contextos educativos y socioculturales. El concepto de *oralidad* hace referencia al desarrollo paulatino de una conciencia crítica de la palabra (propia y ajena), la palabra como constructora de subjetividad (yo-tú), la interacción dialógica en contextos diversos y con diferentes interlocutores, esto es, como práctica social; la palabra como conciencia lingüística, como objeto de acción sobre lo social; la palabra para la construcción de conocimiento, concepciones o conceptos, o sea, como herramienta cognitiva; la oralidad incluye el contexto académico, desde luego, pero lo trasciende porque lo asumimos desde su dimensión psicolingüística y sociocultural.

Sin embargo, antes de avanzar en el desarrollo teórico, quisiéramos hacer una digresión en la relación literacidad/oralidad. Cabe mencionar que la literacidad no es objeto del presente artículo, solo se menciona para dar contexto al concepto de *oralidad*, pues es de ella que se desprende, ya que la literacidad se ha conceptualizado como un conjunto de prácticas discursivas, esto es, como las diferentes maneras de usar la lengua y de dar sentido tanto al habla como a la escritura. No cabe duda de que, en un sentido amplio, sea así; es decir, que el concepto de literacidad contenga al de oralidad, del que, por demás o, por lo mismo, nunca se ha hablado. Lo importante a subrayar es que, como se menciona a lo largo del texto y como lo demuestran las diferentes investigaciones citadas, esa inclusión tácita de la oralidad en la literacidad no logró sacarla de la exclusión a la que fue confinada en la escuela.

Dicha inclusión tácita que se convirtió en exclusión práctica siguió reforzada por el predominio de la escritura frente a la lengua oral. Incluir la lengua oral de manera tácita pero no explícita la invisibilizó del discurso y, por tanto, de la práctica académica, con ello, también se invisibilizó el problema real. Precisamente por eso, con la presente disertación se busca generar ciertas tensiones que abran la discusión sobre la incidencia de la escuela en el proceso de formar al alumno solamente como una persona letrada académicamente o convertirlo también en un sujeto discursivo. Esto le implica a la escuela, por tanto, la asunción de roles, técnicas cognitivas, formas de hablar, escuchar, transformar e interactuar en la sociedad, entendida esta última como un todo.

En este sentido, y si bien el objetivo no es revivir la polémica y vieja discusión de escritura versus lengua oral, sí mencionaré algunos aspectos que resultan importantes por cuanto se ha generado una especie de *rivalidad*, de pros y contras, de jerarquización entre lengua oral y lengua escrita.

Jaimes (2005, p. 8) presenta un buen resumen sobre algunas posturas sobre la escritura. Entre otras cosas se dice, por ejemplo, que sin ella “la consciencia humana no puede alcanzar su potencial más pleno, no puede producir otras creaciones intensas y hermosas”, que “la lengua oral debe y está destinada a producir la escritura”, que su “conocimiento es absolutamente necesario para el desarrollo no solo de la ciencia, sino también de la historia, la filosofía, la interpretación explicativa de la literatura y de todo arte”, que “permite pensar el mundo de manera mucho más coherente, además de nombrarlo y comprenderlo”, que “dominar los sistemas de escritura significa la conquista del estatus de poder, que la incluye como medio de pensar la realidad”. En esto coincide Peña (2008), quien sostiene que la escritura en la educación es un arma intelectual importantísima que permite comunicar y evaluar el conocimiento aprendido.

En esa misma línea de comparar la escritura con la lengua oral, Havelokc (1996) menciona el cambio que introduce Platón en la cultura griega

cuando empieza a impartir sus enseñanzas, ya no en la tradicional poesía, sino a través de la prosa y se pregunta a propósito del cambio de la cultura oral de los griegos a la cultura escrita:

¿Si la mente humana representa una constante en la historia humana o si ha estado sujeta a cambios? o, dicho más sencillamente ¿pensaban los humanos de otros tiempos de manera diferente de como pensamos ahora y, pensamos ahora de manera diferente de como quizá pensaremos en el futuro? (p. 51)

La reflexión de Havelokc continúa: sería cualitativamente diferente una literatura oral de una literatura escrita y, más aun, pregunta ¿de ello se desprendería una consciencia diferente, con unas reglas propias y distintas del pensar y del sentir atadas a una consciencia de lo oral o lo escrito?

Todo lo anterior conlleva a la pregunta “¿A qué se refiere concretamente la expresión *cultura escrita*?”. Al respecto Olson (1998) enuncia que hay varios factores asociados a la competencia escritural y argumenta que “la cultura escrita está orientada funcionalmente; uno puede ser competente en el uso de una escritura para algunos propósitos, pero no para otros” (p. 301). Así mismo, sostiene, citando a Stock (1984, p. 301), que “la cultura escrita es una condición social; al leer y escribir textos se participa de una ‘comunidad textual’, de un grupo de lectores que comparten un modo de leer e interpretar un corpus de textos.

Pese a lo anterior, estamos de acuerdo con Denny (1995) cuando sostiene que “los efectos de la cultura escrita sobre el pensamiento humano, si bien son importantes, a menudo se interpretan erróneamente o se exageran” (p. 95). Él argumenta que la creencia de cómo la escritura ha ayudado a la cultura occidental a tener un pensamiento más reflexivo, abstracto, complejo y lógico que, por ejemplo, el pensamiento de las sociedades ágrafas, es falsa y lo único que diferencia a las sociedades ágrafas del pensamiento occidental es la descontextualización de este último, es decir, se separa o se relega a un segundo plano información

importante para entender un texto (cualquier tipo de texto). Dice Denny que, de acuerdo con investigaciones psicológicas realizadas en culturas ágrafas sobre pensamiento racional o lógico, no se hallaron rasgos distintivos entre el pensamiento occidental y el de culturas no occidentales; es más, investigadores como Luria (1974) y Hutchins (1980) (citados por [Denny, 1995, p. 108](#)), “han ido comprobando gradualmente que el razonamiento lógico habitual es utilizado, pero de un modo altamente contextualizado difícil de reconocer para el observador occidental”.

Claramente existen diferencias entre la lengua oral y la escrita en términos sintácticos, semánticos, lexicales, estructurales, lingüísticos y extralingüísticos, discursivos y, por tanto, interpretativos, pero asociar la lengua oral a un pensamiento primario o a la tradición y la escritura al desarrollo intelectual o científico es tan reduccionista, como quienes sostienen que la escritura es la transcripción del lenguaje oral. No se escribe como se habla, los procesos cognitivos y metacognitivos cambian de una modalidad a otra, pero creemos que la discusión no debería darse en términos de diferencia, sino de complementariedad o correlación, de la consciencia, de la estructura, reflexión, expresión, inmediatez o perdurabilidad, elocuencia, intencionalidad, comunicabilidad que se dan mutuamente.

En ese orden de ideas, si bien la discusión es mucho más compleja, se puede concluir que la escritura es una mediación del lenguaje para lograr diferentes objetivos tanto como la lengua oral. Es más, la diferenciación realizada hasta el momento está más ligada a lo que varios autores pretendieron con sus investigaciones: establecer diferencias entre culturas orales y letradas, pero no respecto de una supuesta jerarquización cognitiva que no se ha podido demostrar. Esa supuesta jerarquización cognitiva resulta, a todas luces, inoficiosa, al menos desde una perspectiva educativa y social, pues, para pensar, para construir conocimiento, para construir significados, para generar realidades, es necesario el lenguaje.

Irónicamente, por cuenta de esa supuesta supremacía de la escritura, el estudiante queda fuera de cualquier interacción y condenado, por tanto, a un sistema instruccional efectista a través de las prácticas letradas hegemónicas. Así, la escuela como espacio fundamental, pero representada también en otros espacios como la biblioteca, el museo, los centros culturales, etc., delimita los usos y costumbres de la oralidad que no tienen cabida en estas pequeñas geografías donde se legitima el prestigio de la escritura. Con esta reflexión cerramos la digresión en torno a la escritura y retomamos, entonces, la importancia de la oralidad en términos, no solo teóricos sino de su aporte a la formación de los estudiantes.

### De la lengua oral a la oralidad

El concepto de *oracy*, si bien no ha llegado a expandirse realmente en la educación en todos los países, por ejemplo, en Estados Unidos nunca llegó a acogerse ni a desarrollarse, sí ha empezado a extenderse un poco más; en Australia, en 1969 se fundó la Asociación Oracy Australia; en 2017, en Lisboa, se reunieron veintidós países en torno al programa Oracy in Global Classrooms, organizado por la Unión de Habla Inglesa ([Cambridge University, 2018](#)).

Valga decir que el término *oracy* hace referencia a la capacidad general de usar las habilidades de escucha y habla; mientras que el concepto de oralidad abarca, no solo incentivar la toma de la palabra y su uso consciente y deliberado con fines académicos, sino su uso desde una dimensión cognitiva, interactiva, creativa, expresiva y transformadora por parte de los estudiantes. Así mismo, debe entenderse como una práctica social que trasciende el contexto escolar.

Para aclarar el concepto, es necesario decir que ha habido, en el mejor de los casos, un descuido, por parte de la educación de incluir, dentro de la formación de los estudiantes de todos los niveles, la enseñanza de habilidades de escucha y habla. Cabe mencionar que, en la medida en que avanzan

los rangos etarios, la atención en oralidad a las diferentes poblaciones tiende a disminuir. Es decir, hay una mayor atención en la primera infancia y en la educación primaria, pero se descuida en la secundaria, mientras que en la educación universitaria es prácticamente inexistente, por el contrario, se ha volcado toda la atención en la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura. Valga aclarar también que, incluso en la universidad, tampoco se hace énfasis en la enseñanza de la lectura, este será tema de otra investigación. Este fenómeno no es exclusivo de Colombia, ni siquiera de América Latina.

Es Andrew Wilkinson, un educador británico en la década de 1960, quien acuña el término *oracy*, y lo hace aduciendo que no hay un término que designe la capacidad de usar las habilidades orales de escuchar y hablar. Wilkinson (1965) sostiene que la lengua oral inglesa había sido vergonzosamente descuidada y eso obedeció, principalmente, a que la enseñanza del inglés en las escuelas, desde principios del siglo XX, dedicó su atención a la formación de los estudiantes en habilidades de lectoescritura. Dice Wilkinson (1965), citando palabras del Informe Norwood de 1943, en relación con el desempeño de las escuelas secundarias que

[...] los niños leen sin comprender de manera segura lo que leen, y con demasiada frecuencia no pueden comunicar lo que desean comunicar en oraciones claras y simples y en un tono expresivo y audible [...]. La evidencia es tal que no deja ninguna duda de que aquí nos enfrentamos a un grave fracaso de las escuelas secundarias. (1965, p. 2, traducción propia)

Este, entre otros informes mencionados en el artículo de Wilkinson (1965), si bien indica la problemática relacionada con la lectoescritura, que además es de vieja data, no la contextualiza, ni señala las causas, ni mucho menos propone soluciones. En el *Folleto N.º 26 del Ministerio de Educación, Idioma*, la referencia al entrenamiento formal del habla se limita a: “Se necesita algo más

sistemático que los debates y discusiones al azar [...]. Hablar y escuchar, por importante que sea, debe ser juzgado en cierta medida por su contribución a los estándares de composición escrita” (p. 4); sugerencia con la cual se deja claro cuáles serían, en adelante, los derroteros curriculares en el Reino Unido, en relación con las habilidades orales. Para Wilkinson (1965), “si se demostrara que los niños podrían aprender a escribir sin ellas, entonces gran parte de su valor se perdería” (p. 6). Para él hay un enorme abismo entre los niños que tienen el dominio de las palabras para poder hablar y discutir racionalmente, expresar ideas y sentimientos claramente, y los que no. “Simplemente no sabemos cuántas personas se sienten frustradas en sus vidas por la incapacidad de expresarse adecuadamente; o cuántos nunca se desarrollan intelectualmente porque carecen de las palabras con las que pensar y razonar” (p. 4).

Ya en 1959, el *Informe Crowther*, citado por Wilkinson, no le da relevancia al lenguaje hablado en particular, sino que se incluye como una característica de la alfabetización: “la capacidad de hablar y escribir con claridad”, a lo que Wilkinson (1965) replica que, si bien la educación en el lenguaje hablado está relacionada con la alfabetización, es demasiado importante para ser considerada como una subestación de esta (p. 5).

Wilkinson (1965) sostiene que es tan claro el descuido en la formación en la lengua oral de los estudiantes que no se acuñó un término que abarcara de manera simultánea las habilidades hablar y escuchar, solo se mencionaba “hablar y escribir”; por tanto, el hecho de que no se mencione explícitamente “hablar y escuchar”, ha significado que las personas tengan desconocimiento de su importancia.

Por eso propone el término *oracy* para dar cuenta de la capacidad general en las habilidades escuchar y hablar. Así, dice Wilkinson (1965) que “la aceptación del concepto *oracy* implica una reorientación de nuestra práctica educativa”. Agrega, además, que no se trata de abordar el tema *oracy* como uno más y que no se solucionará

con unos pocos “periodos de habla”, sino que es un estado del que toda la escuela se debe ocupar. Definir *oracy* como hablar y escuchar no soluciona nada; sobre lo que hay que reflexionar es “¿qué estándares de expresión esperamos de, por ejemplo, los niños de once o quince años o, para decirlo de otra manera, en qué situaciones esperamos que funcionen con éxito? ¿Con qué eficacia hacen escucha?” (p. 5). En relación con este aspecto de la escucha, sostiene que todos escuchamos por debajo de nuestro potencial, y esta es una habilidad que puede ser entrenada (p. 8).

En relación con el habla dice que lo más importante es el discurso recíproco y la expresión creativa, que el hablante cree, no solo su propia expresión sino también la expresión del oyente. Por eso, para [Wilkinson \(1965\)](#), desarrollar *oracy* es desarrollar la personalidad en un sentido más directo que por otros medios educativos.

Ahora bien, al trascender un poco el ámbito puramente escolar que menciona Wilkinson, desde la perspectiva de [Goody y Watt \(1963\)](#), existe un efecto directo entre la naturaleza de la comunicación oral tanto en el contenido como en la transmisión del repertorio cultural, ya que, por ejemplo, se presenta una relación directa entre el símbolo y los referentes. “No puede haber referencia a ‘definiciones de diccionario’, ni las palabras pueden acumular las capas sucesivas de significados validados históricamente que adquieren en una cultura alfabetizada” (p. 306). El significado de las palabras, por el contrario, está determinado por situaciones concretas, acompañadas de gestulaciones y tonos de voz que, combinados, comportan denotaciones o connotaciones aceptadas dentro de la comunidad de habla. “Este proceso de ratificación semántica directa, opera de manera acumulativa y, como resultado, el individuo experimenta, de manera más inmediata, la totalidad de las relaciones simbólicas en una cultura exclusivamente oral y, por lo tanto, está más profundamente socializado” (p. 306). En la cultura oral se representan experiencias que se categorizan y cobran sentido en el contexto en el que están inmersas.

Aquí el lenguaje y el simbolismo son esenciales, por tanto, dice [Walter Ong \(2011\)](#)

En una cultura oral, donde la existencia de la palabra radica solo en el sonido, sin referencia alguna a cualquier texto visualmente perceptible y sin tener idea siquiera de que tal texto pueda existir, la fenomenología del sonido penetra profundamente en la experiencia que tienen los seres humanos de su existencia, como es procesada la palabra hablada, pues la manera como se experimenta la palabra es siempre trascendental en la vida psíquica. (p. 76)

El lenguaje hablado es la ligazón, sublima las significaciones que adquiere en la enunciación; crea un tipo de pensamiento que, al ser expresado, crea un yo y un otro, un interior y un exterior:

La psicología comienza por hacernos redescubrir con el “yo hablo” una operación, unas relaciones, unas dimensiones que no son las del pensamiento, en el sentido ordinario del término. “Yo pienso”, significa: hay un cierto lugar llamado “yo”, en el que, hacer y saber qué se hace no son diferentes, donde el ser se funde con su revelación a sí mismo. ([Ponty, 1971, p. 43](#))

Cuando el humano, el niño, se inscribe en el lenguaje, en el lenguaje materno, se crea, se constituye en sujeto, nace la consciencia de “yo”, de un “yo” diferente de un “otro”, de un “yo” interior delimitado por el exterior, es un interior inaccesible para el otro individuo. “El que diga ‘yo’ quiere decir algo distinto de lo que quiera significar otra persona, lo que para mí es ‘yo’, es solo ‘tú’ para ti” ([Ong, 2011, p. 76](#)). Así, al hablar se establece la unidad psíquica de subjetividad; es un “yo” que, al decirlo, constituye su “yo” al tiempo que construye al “otro”. Como diría [Benveniste \(1997\)](#), “la conciencia de sí no es posible más que si se experimenta por contraste” (p. 181).

Para [Ponty \(1971\)](#), cuando el sujeto habla, habla de sí mismo y se proyecta en el otro, su lenguaje lo transporta a la perspectiva del otro, “hay

en el lenguaje una acción doble, la que llevamos a cabo nosotros mismos y la que le hacemos realizar al *socius*<sup>1</sup>, representándole dentro de nosotros mismos” (p. 45).

De ese modo, la palabra hablada, el escuchar y el hablar suponen la creación permanente de mi “yo” y de una alteridad, de otro que a su vez es también un “yo”. La palabra hablada, alterna los “yo” posibles y crea la comunicación; la comunicación conduce al diálogo y, con este último, creamos el conocimiento, de ahí, concluye Ponty que el fundamento de la subjetividad está en el ejercicio de la lengua.

Ahora bien, de acuerdo con Ponty (1971), “para que la palabra garantice la ‘comunicación’ es preciso que la habilite el lenguaje, del que ella no es sino actualización” (p. 46). Con esa actualización permanente a través del sistema de la expresión, el “yo” logra comprender las otras subjetividades que le resultaban ajenas, que no lograba comprender, las dudas empiezan, si no a despejarse, sí a representarse como preguntas concretas, y las certezas, si es que las hay, aparecen como tales.

La subjetividad inalienable de mi palabra me hace capaz de comprender esas subjetividades extinguidas de las que la historia objetiva no me proporcionaba más que las huellas, puesto que yo hablo y puedo aprender en el intercambio con los demás sujetos hablantes. (Ponty, 1971, p. 53)

La subjetividad permite descubrir otras subjetividades a través del habla; a partir del habla se actualizan las palabras expresadas por otras subjetividades diferentes a mi subjetividad, a mi “yo”, en otros momentos diferentes a mi actualidad. Así, el niño, con el lenguaje, en general, pero con la palabra, en particular, se crea como sujeto, se apropia de su entorno, se relaciona con los demás, crea ideas y conceptos, representa el mundo. En consecuencia, el lenguaje, a través del cual se construye y comparte sentido, se representa el mundo, se

interactúa y se construye subjetividad, determina la mediación del lenguaje en la construcción cognitiva, social y expresiva del humano, presentes, también, en la lengua oral y en la lengua escrita (Jaimes, 2005).

De ese modo, la expresión oral (escucha y habla) deja de ser simplemente una competencia para entenderse como una práctica o mejor, como prácticas sociales situadas que se dan en todos los ámbitos y siempre con intencionalidades y de modos diferentes, individuales y colectivos, siendo el contexto, entonces, el que vehiculiza los sentidos de las intenciones comunicativas, atadas, obviamente, a los diferentes actores, escenarios, circunstancias, concepciones, conjuntos de creencias o ideologías subyacentes de la interacción social.

Todo este constructo psíquico y social nos lleva a disertar sobre la creciente, pero insuficiente importancia que se le viene dando en la educación a la formación en las habilidades orales. Esta progresiva importancia obedece al impacto que la oralidad tiene en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, probado especialmente en niños, y al impacto que se le atribuye en la preparación de los estudiantes para la participación en el mundo no solamente académico, sino en los diferentes espacios sociales.

Como se ha mencionado, una vez que el niño se inscribe en el lenguaje su pensamiento se transforma, esto obedece a que el aprendizaje y la experiencia lingüística están vinculados al desarrollo cognitivo. Cuando el niño dialoga con adultos o niños mayores, desarrolla su confianza, su curiosidad, explora más, esto contribuye a que tenga un desarrollo del lenguaje más rápido y amplio.

En este sentido, la interacción dialógica del niño con su entorno le permite aprender cómo se utiliza el lenguaje para razonar sobre causas y consecuencias, cómo se expresan las emociones y cómo trabajar juntos para resolver problemas, cómo crear situaciones hipotéticas o generar reales, cómo interactuar con su entorno, entre otras cosas. Al escuchar, atender y contribuir a la conversación ambiental, los niños adoptan el lenguaje de sus

1 El *socius* es aquel a quien me dirijo a través de su función social.

mundos sociales y son influenciados por quienes los rodean. Las formas de hablar moldean las formas de pensar y las formas de pensar se expresan en formas de hablar. Por el contrario, un niño al que se le niega una experiencia lingüística enriquecedora tendrá unas habilidades orales poco desarrolladas, lo que puede repercutir en que sus procesos de aprendizaje se afecten seriamente (Jaimes, 2005). Esa fuerte relación existente entre la oralidad y los esquemas cognitivos señala algunas dimensiones de innegable valor formativo que la integran como un conjunto de habilidades y saberes.

El concepto, muy dicente, mencionado en Cambridge University Press (2018), es *interthink*, “interpensamiento”, o mejor, “co-construcción de pensamiento”, que se realiza en la interacción con los demás, la construcción de pensamiento que se realiza de manera colectiva a través del diálogo, de la palabra. A esto se debe agregar, de manera enfática, que, si bien el niño tiene la capacidad de aprender cualquier lengua, todavía tiene que aprenderla, debe aprender de qué manera se usa el lenguaje para que sea efectivo. No obstante, como ya hemos mencionado, la escuela no se hace cargo, no se responsabiliza de la enseñanza de las habilidades de escucha y habla, sino que asume que el niño ha aprendido y sigue aprendiendo estas habilidades en el contexto familiar o social en el que vive y que, por tanto, la escuela debe dedicar su tiempo y recursos en alfabetizarlo en lectoescritura.

### Perspectiva metodológica

Las observaciones realizadas en un contexto académico universitario hicieron visible la manera como los estudiantes emplean la lengua oral en sus procesos cognitivos, lo cual generó una serie de cuestionamientos sobre este fenómeno. Con el fin de comprender dicho proceso desde una reflexión y análisis crítico, se recurrió a la hermenéutica para dar sentido a los aportes que se han realizado en este campo disciplinar y establecer el constructo de oralidad.

Teniendo en cuenta que la estructura general de la investigación hermenéutica se compone principalmente de tres momentos, a saber: i) el establecimiento de un conjunto de textos o cánones para interpretar; ii) la interpretación de dichos cánones, y iii) la generación de teorías o análisis sobre i) y ii), un primer momento en el desarrollo del presente estudio consistió en realizar una observación del fenómeno a partir de literatura relacionada con este, y un acercamiento con la realidad contextual de los estudiantes; de ese modo se realizó el proceso de intelección del fenómeno de la lengua oral; aquí nos situamos en la primera fase de la hermenéutica, esto es, la delimitación y establecimiento del fenómeno a analizar. Después de varios años de observación e intervención en aula en diferentes niveles educativos se dedujo lo multifactorial de las dificultades para el desarrollo de la lengua oral, lo que nos llevó a documentar los diferentes aspectos que la conforman: la construcción subjetiva e intersubjetiva (desde una tradición psicoanalítica, la cual no mencionamos explícitamente porque está en construcción); los aspectos psicolingüísticos, cognitivos y socioculturales, cuando a partir de ciertas dimensiones se establecen posiciones jerárquicas entre lengua oral y escritura, es decir, nos situamos en el contexto formado por la tradición y el lenguaje “cuyos principales efectos son el aprendizaje, el conocimiento propio y las transformaciones recíprocas de las tradiciones, los conocimientos, los individuos y las sociedades” (López, 2013, p. 15).

Al ubicarnos en el contexto educativo y al asumir una postura problematizadora del fenómeno lingüístico al interior de este, buscamos la comprensión, tanto del fenómeno lingüístico en sí mismo, como de su incidencia en la educación como tal y en toda su dimensión, ya no solo en el acto educativo, y entonces ahí nos hemos situados en el segundo elemento de la hermenéutica, es decir, la interpretación del fenómeno.

En este enfoque el investigador no es un espectador impassible ante los fenómenos que observa, por el contrario, está mediado por expectativas,

prejuicios e ideologías que permean su postura como investigador. El hermenauta, en el marco de la investigación científica, adquiere herramientas que lo acercan a encontrar el sentido más próximo del fenómeno observado, a fin de que sus posturas personales no incidan ni sesguen la comprensión de la realidad observada.

En efecto, el enfoque hermenéutico provee al investigador de una experiencia para interpretar los hechos, las acciones, los discursos, las semiosis de los sujetos que le rodean. En palabras de Carr y Kemmis (1988),

El propósito de la ciencia social, dentro del paradigma hermenéutico, es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos. (p. 189)

Esas estructuras de significado las empezamos a hallar en los diferentes aspectos que conforman el constructo de oralidad: la construcción subjetiva e intersubjetiva, los aspectos psicolingüísticos, cognitivos y socioculturales. Se entiende, en consecuencia, desde esa perspectiva, que la realidad es un constructo social ligado y determinado tanto por quien lo construye como por quien pretende conocerlo. Así, este método fue el empleado en la presente disertación, pues nuestra finalidad es entender la oralidad en el marco de una comprensión que contenga la perspectiva de los participantes como actores sociales y como constructores o incidentes del fenómeno, es decir, como co-constructores multifactoriales de la realidad; en el caso concreto del presente escrito, por una parte, en el contexto educativo que, como se sabe, es también multifactorial y, por otra, enmarcado en una modalidad del lenguaje, la lengua oral.

De esta relación triádica (hermenéutica/lenguaje/educación) cabe mencionar que, los sujetos implicados en el acto educativo, estudiantes y docentes, están cohesionados por una influencia mutua mediada por el lenguaje, el cual es indispensable en la

construcción de los aprendizajes. Valga decir que la concepción de la investigación de la cual se desprende este análisis se enmarca en la relación de los enfoques de enseñanza y los enfoques de aprendizaje, donde se reflexiona sobre la construcción del saber a partir del diálogo y la necesidad, entonces de la oralidad, cuya base son el lenguaje y la hermenéutica, con lo cual nos ubicamos en el tercer momento hermenéutico.

Para Gadamer (1993), el lenguaje es el medio a través del cual se lleva a cabo la experiencia hermenéutica de la comprensión del otro, eso constituye, a su vez, la interpretación (p. 193). Al deconstruir la relación triádica (hermenéutica/lenguaje/educación), los diferentes elementos del lenguaje y de la educación se manifiestan a partir de la experiencia hermenéutica, esto es, desde la acción histórica y contextual que articula los diferentes aspectos o esferas de la acción humana, reflejo del mundo. Como se mencionó anteriormente, el lenguaje es constitutivo de cada persona, pues contribuye a mediar en la formación y consolidación de su estructura psíquica y, con ello, su particular concepción o interpretación de la realidad.

Se entiende, entonces, cómo la lengua oral y, más exactamente, la dialogicidad, en un proceso circular de turnos de habla, han de propiciar, ya no solo el mutuo entendimiento sino la construcción de conocimiento, a partir de la interpretación del mundo, producto de la relación de los sujetos comunicantes con su contexto histórico, social y lingüístico.

Cabe resaltar que, siendo la educación el contexto en el que hay que proyectar el significado, nos queda el reto de reformular lo que conocemos, aceptamos y legitimamos, para incorporar o abrirle espacio a lo que, en materia de educación, está por comprender y construir.

## Conclusiones

El lenguaje es el eje cohesionador entre el acto educativo y la construcción de conocimiento, pero también es el medio para la construcción y

consolidación de la estructura psíquica del individuo, de la subjetividad y de la intersubjetividad; en palabras de Gadamer (1993), el lenguaje es el medio a través del cual se lleva a cabo la experiencia hermenéutica de la comprensión del otro. Desde esa perspectiva, en este análisis tejimos una red triádica hermenéutica/lenguaje/educación y reflexionamos sobre la construcción del saber a partir del diálogo y, por tanto, sobre la necesidad de la oralidad, esta, entonces, entendida como una necesidad de rescatar la toma de la palabra, de una palabra creadora, disruptiva, política y transformadora, ya no solo de los estudiantes, sino de la escuela y del resto de la sociedad, es decir, la oralidad como práctica social.

En ello pudimos ver que la construcción de un “yo” y de un “tú” cuando hablamos, implica, necesariamente, el diálogo, el cual le permite, en su momento al niño, pero más adelante al joven y luego al adulto, cuestionar el entorno, evaluar causas y consecuencias, expresar y entender emociones, resolver problemas, crear, interactuar con su entorno, transformarlo. La subjetividad y la intersubjetividad son aspectos que conforman el constructo teórico de oralidad.

En consecuencia, marginar al niño de la experiencia lingüística, la ralentización de su desarrollo oral, ignorar la necesidad del aprendizaje dialogante, significa privar a niños, niñas y jóvenes de participar activamente de la construcción de su aprendizaje y del desarrollo de sus habilidades y saberes. Frente a esto, resulta pertinente considerar la co-construcción (*interthink* o interpensamiento) de saberes, de aprendizajes colectivos de la mano del encuentro dialógico permanente en el aula, esto es, a través de la oralidad.

Es de resaltar que la oralidad, si bien se puede tomar como apoyo para el desarrollo de las habilidades escriturales, no produce un efecto directo en ella, pues la escritura también requiere de una enseñanza directa y especializada a lo largo de toda la vida académica. La oralidad consiste en incentivar la toma de la palabra y su uso consciente y deliberado con fines cognitivos, interactivos,

creativos, expresivos y transformadores. En ese sentido, es más benéfico para el proceso de los estudiantes que la actividad discursiva se sitúe en el aula como un objeto de reflexión, donde se tome conciencia de su puesta en escena, de la manera como se ejecuta, de los diferentes resultados de los diversos ejercicios discursivos entre pares, con el docente y con otros miembros de la comunidad educativa y fuera de ella, es decir, lograr una conciencia de los propósitos de la interacción y de la oralidad como práctica social.

Por otra parte, la oralidad, al buscar que las competencias de escucha y habla se desarrollen como un saber más dentro de la formación de los estudiantes, “pero un saber, entendido como una organización de conceptos y de métodos, permite no solo la experiencia individual alrededor de un objeto de conocimiento, sino la interacción con otros”, es decir, como práctica social (Jaimes, 2005, p. 20).

Por ello, la interacción con los pares –confrontar los saberes o las dudas, reevaluar conocimiento, concepciones o conceptos previos a través del diálogo– toma gran relevancia y permite “desarrollar conciencia de la palabra como objeto de conocimiento y de acción sobre el mundo y la representación de la acción discursiva, de sí mismos y de los demás como sujetos del lenguaje” (Jaimes, 2005, p. 20).

Tomar la palabra, transformarla en escucha y habla, esto es, en diálogo, permite la construcción de la palabra misma y de la escucha atenta; (des)cubre el significado y el sentido; (des)cubre mi “yo” y tu “tú”; (des)cubre la identidad y la alteridad; (des)cubre la intención y la acción; la palabra anuncia y denuncia; confronta y me confronta en el aprender y en el hacer; así, la oralidad implica el derecho al silencio, pero solo después del derecho a la palabra. Nadie se forma en el silencio, se forma en la palabra, en la reflexión, en su propia transformación que es acción.

Así, la calidad de la experiencia lingüística temprana de los niños ayuda a predecir sus logros educativos futuros en todas las áreas del conocimiento.

Pero, al tiempo, el uso de la palabra por parte de los estudiantes, adolescentes y adultos propicia desarrollos psíquicos, cognitivos y metacognitivos, identitarios, sociales y culturales que son perfectibles a lo largo de la vida. Por tanto, es imperativo que gobiernos e instituciones educativas comprendan la importancia de la oralidad y asuman compromisos que se vean representados en tiempo, recursos y formación docente; se debe incluir la formación en escucha y habla, explícitamente en los currículos de manera transversal, esto es, en todas las asignaturas.

En ese orden de ideas, el desarrollo de la habilidad de la expresión oral y su cualificación en la escuela y en los diferentes espacios sociales (hogar, escuela, iglesia, el cine, el parque, espacios políticos, etc.) implican que no estamos hablando, lisa y llanamente, del desarrollo de una habilidad, sino de la oralidad, del desarrollo del sujeto discursivo a la luz de la práctica social. Cabe subrayar que la propuesta de dimensionar la importancia del enfoque de oralidad busca generar tensiones con el uso hegemónico de la escritura académica que no sale del aula y que le impide la entrada a la dialogicidad, tan necesaria no solo en la construcción del conocimiento, sino de la sociedad.

Dicho de otra forma, la escritura académica tiene unas implicaciones ideológicas, porque aprender a leer, a escribir y a dialogar comporta la transformación de modelos educativos políticos hegemónicos; la lectoescritura y la lengua oral no deben entenderse y enseñarse como actividades separadas, más útiles unas que otras y, por tanto, más privilegiadas en el currículo y en el contexto social unas y no otras, porque entonces cabe preguntarse cuál es la importancia real de estas actividades en la vida, ya no solo de las personas, sino de las comunidades o, en otras palabras, quién y para qué lo enseña, quién y para qué lo aprende. Formarse o no como un sujeto letrado y/o como sujeto dialógico tiene unas connotaciones lingüísticas, cognitivas, pero sobre todo ideológicas que se reflejan en la práctica social.

## Reconocimientos

El presente artículo forma parte de la tesis de maestría titulada “Enfoques de aprendizaje, lectura y oralidad en procesos cognitivos en un contexto universitario”, presentada como opción de grado ante la Universidad Nacional de Colombia; en ella se buscaba dar cuenta de la manera como usan la lectura y la comunicación oral en sus procesos de aprendizaje dos grupos de estudiantes universitarios en relación con sus enfoques de aprendizaje. Participaron estudiantes de Enfermería y de Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas, de una institución de Cundinamarca (Colombia). El concepto de oralidad se desarrolló con un enfoque cognitivo y sociocrítico.

## Referencias

- Álvarez, Y. y Parra, A. (2015). Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa [Tesis de maestría]. Repositorio Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <http://repositorio.uptc.edu.co/jspui/handle/001/1513>
- Benveniste, E. (1997). Problemas de lingüística general. Siglo XXI Editores.
- Cambridge University Press. (2018). The development of oracy skills in school-aged learners. Part of the Cambridge Papers in ELT series. [https://language-research.cambridge.org/images/CambridgePapersInELT\\_Oracy\\_2018\\_ONLINE.pdf](https://language-research.cambridge.org/images/CambridgePapersInELT_Oracy_2018_ONLINE.pdf)
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca S. A.
- Casco, M. (2016). Hacia la construcción de alianzas para potenciar prácticas de lectura, escritura y oralidad en la universidad. La Red LEO. Trayectorias Universitarias, 2(3). <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
- Denny, P. (1995). El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita. En D. Olson y N. Torrance, Cultura escrita y oralidad (pp. 95-126). Gedisa.

- Eiras, M., Galván, C., Moragas, F., Navarro, F., Obregón, C., Pisano, A., Romagnoli, A. y Rusell, A. (2018). Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad. (1.ª ed.). Universidad Nacional de Quilmes. [https://www.researchgate.net/profile/Florencia-Moragas/publication/331257058\\_Capitulo\\_III\\_Investigar\\_fuentes/links/5c6ea2c7299b-f1e3a5ba70c1/Capitulo-III-Investigar-fuentes.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Florencia-Moragas/publication/331257058_Capitulo_III_Investigar_fuentes/links/5c6ea2c7299b-f1e3a5ba70c1/Capitulo-III-Investigar-fuentes.pdf)
- Fajardo, L. (2012). La lectura: un proceso cognitivo indispensable para la formación de pensamiento. En Alcaldía Mayor de Bogotá (ed.), *Leer, escribir y hablar en el aula. Prácticas socioculturales para inferir y agregar sentido a las palabras* (pp. 10-15). [https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1030/libro\\_ileo\\_30\\_03\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1030/libro_ileo_30_03_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Gadamer, G. (1993). *Poema y diálogo*. Gedisa. <https://es.scribd.com/document/502649639/Hans-Georg-Gadamer-Poema-y-dialogo-Gedisa-2004>
- Goody, J. y Watt, I. (1963). The consequences of literacy. *Comparative studies in society and history*. Cambridge University Press Stable, 5(3), 304-345 <https://www.jstor.org/stable/177651>
- Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre la oralidad y la escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Paidós.
- Hutchins, E. (1980). *Culture and inference a Trobriand case study*. Harvard University Press. <https://philpapers.org/rec/HUTCAI>.
- Jaimes, G. (2005). Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita. *Enunciación*, 10(1), 5-21. <https://doi.org/10.14483/22486798.448>
- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophia*, 15, 85-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846100003>
- Marcos, S. y Garrán, M. (2017). La comunicación oral. Actividades para el desarrollo de la expresión oral. *Ogigia, Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, (21), 47-66. <https://doi.org/10.24197/ogigia.21.2017.47-66>
- Millard, W. y Menzies, L. (2016). The state of speaking in our schools. LKMco. <https://cfey.org/wp-content/uploads/2016/11/Oracy-Report-Final.pdf>
- Moya, C. (2012). *Con voz propia: a propósito de la oralidad en la escuela. Leer, escribir y hablar en el aula*. En Alcaldía Mayor de Bogotá (ed.), *Prácticas socioculturales para inferir y agregar sentido a las palabras. Experiencias exitosas en la incorporación de la lectura, escritura y oralidad en todos los ciclos y áreas del currículo. Proyecto incorporación de la lectura, escritura y oralidad* (pp. 16-21). [https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1030/libro\\_ileo\\_30\\_03\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1030/libro_ileo_30_03_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Núñez, M. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Revista Lenguaje y Textos*, (16), 155-172. [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8130/LYT\\_16\\_2000\\_art\\_12.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8130/LYT_16_2000_art_12.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Núñez, M. (2011). Espejos y ventanas: dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16(1), 136-150. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3594>
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura en la estructura del conocimiento*. Gedisa S. A.
- Ong, W. (2011). *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, O., Rodríguez, J. y Montaña, M. (2016). Aspectos generales de un modelo de oralidad en la Universidad Icesi. *Revista CS*, 18, 183-210. <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i18.2057>
- Peña, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Comité Consultivo para la Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357\\_archivo\\_pdf\\_comunicacion.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf)
- Ponty, M. (1971). *La prosa del mundo*. Taurus Ediciones S. A.
- Rodríguez, L. (2005). *Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. [https://www.academia.edu/2351140/An%C3%A1lisis\\_de\\_las\\_creencias\\_epistemol%C3%B3gicas\\_concepciones\\_y\\_enfoques\\_de\\_aprendizaje\\_de\\_los\\_futuros\\_profesores](https://www.academia.edu/2351140/An%C3%A1lisis_de_las_creencias_epistemol%C3%B3gicas_concepciones_y_enfoques_de_aprendizaje_de_los_futuros_profesores)

Stock, B. (1984). The implications of literacy. Written language and models of interpretation in the 11th and 12th centuries. Princeton, New Jersey, Princeton University Press. En *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 39(1). 160-162. <https://doi.org/10.1017/S0395264900081245>

Wilkinson, A. (1965). The concept of oracy. *English in Education*, 2(A2), 3-5. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1754-8845.1965.tb01326.x>





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN. LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

## El rizoma literario: lo performativo del sujeto

### The Literary Rhizome: Performativity in the Subject

Fabián Andrey Zarta Rojas<sup>1</sup> 

*Leer es transformar lo que se lee,  
lo cual deviene, de este modo,  
un objeto refractado,  
interpretado, modificado.*  
Noé Jitrik

#### Resumen

La literatura transforma al sujeto porque tiene como materia prima la palabra y la imaginación, dos cuestiones que operan en el ser humano para su adecuado desarrollo de realidad. Al compartir estos elementos, se presenta lo que llamamos la *conciencia bifurcada infinita*, porque la función de la literatura es revelar mundos posibles. Se propone el pensamiento rizomático como método para evidenciar las complicidades y articulaciones posibles que ocurren entre literatura y performatividad. El presente artículo no intenta agotar el potencial analítico, sino dejar abierta la puerta para futuras exploraciones, reflexiones o textos. En general, en la literatura, durante el siglo XXI, se descubre el papel de lo performativo en el sujeto y su incidencia en lo político. El activismo propio del mundo de hoy, en su versión tanto *presencial* como *virtual* (redes sociales), nos indica la estrecha relación entre lo estético (incluida la literatura y la ficción) y lo político.

**Palabras clave:** literatura contemporánea, psicoanálisis, crítica literaria, filosofía política.

#### Abstract

Literature transforms the subject because its raw material is words and imagination, two issues that operate in the human being for an adequate development of its reality. By sharing these elements, what we will call *the infinite bifurcated consciousness* emerges because the purpose of literature is to reveal possible worlds. Rhizomatic thinking is proposed as a method to evidence the complicities and possible articulations that exist between literature and performativity. This article does not try to exhaust the analytical potential, but rather to leave the door open for future explorations, reflections, or texts. In general, in literature during the XXI century, the role of performativity in the subject and its incidence in what is political is discovered. The activism of today's world, both in its *face-to-face* and *virtual* versions (social networks), indicates the close relationship between aesthetics (including literature and fiction) and politics.

**Keywords:** contemporary literature, psychoanalysis, literary criticism, political philosophy.

<sup>1</sup> Magíster en Estudios Sociales y Culturales; especialista en Literatura, Producción de Textos e Hipertextos; profesional en Comunicación. Correo electrónico: [fazaro-10@hotmail.com](mailto:fazaro-10@hotmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5536-3712>

**Cómo citar:** Zarta Rojas, F. (2022). El rizoma literario: lo performativo del sujeto. *Enunciación*, 27(1), 45-55. <https://doi.org/10.14483/22486798.18218>

Artículo recibido: 01 de julio de 2021; aprobado: 23 de diciembre de 2021

## Introducción

El arte, y dentro de él la literatura, no se realiza (actualiza) sin una materia que lo facilite, la cual termina siendo *expresión* de sensaciones, percepciones y afectos: colores, sonidos y frases terminan siendo, en una perspectiva deleuziana, *bloques de sensaciones* (perceptos o afectos) novedosas para el espectador o lector. Pero lo más importante es que dichos bloques son nuevos *acontecimientos* del orden de lo sensible que generan impresiones diversas, por la simple razón de que la creación artística y literaria no se reducen a la materia en la que se actualizan. La obra literaria no se reduce a signos escritos sobre un papel ni a experiencias, imaginaciones o recuerdos de un autor (así como la literatura no es simple lenguaje); ella ocurre cuando un acontecimiento, que actualiza cierto *sentido*, circunscribe ese complejo material que son las palabras, los escritos, las narraciones. Se puede afirmar que ocurre un acontecimiento que da forma a una materialidad en la cual la obra se expresa como si ella fuera el sentido de dicha materialidad:

Los perceptos ya no son percepciones, son independientes de un estado de quienes los experimentan; los afectos ya no son sentimientos o afecciones, desbordan la fuerza de aquellos que pasan por ellos [...]. La obra de arte es un ser de sensación, y nada más: existe en sí. (Deleuze y Guattari, 2001, p. 164)

Ahora bien, si la palabra es la materia prima de la literatura (aunada a la imaginación) y la historia nos muestra que la literatura ha permitido transformar pensamientos y sucesos humanos, y además postulamos que la lectura es algo que permite transformar nuestras emociones, pensamientos y, por supuesto, actuar cotidiano, entonces se estaría hablando de una *función performativa* en esa *fabulación creativa* que son los textos de orden literario.

El hecho de esa performatividad no es un algo nuevo o gestado en nuestra era, sino que proviene de las reflexiones que muchos filósofos, literatos y científicos han planteado cientos de veces a lo largo

de la historia; entre ellos podemos citar pensadores como Austin (1990), Barthes (1987), Escarpit (1971) y, no menos importantes, Ricœur (1991), De Certau (1990) y Searle (1994). Ellos nos han facilitado entender cómo las palabras escritas y los discursos orales se combinan para actuar sobre los niveles de verdad y realidad a los que ingresamos cuando nacemos, puesto que vivimos en medio de ideologías que configuran nuestras vidas (Althusser, 2020); y si queremos asumirlas, superarlas o transformarlas, primero debemos comprenderlas; a ello nos ayuda la práctica de la lectura.

Un ejemplo que podemos mencionar, al menos literariamente, pero que resulta pertinente para el presente texto, es la novela *The book thief* (*La ladrona de libros*), escrita por Markus Zusak y publicada en 2005. El sustrato básico de esta obra es que Liesel, quien es dejada en adopción por sus padres, toma libros *robados* que empieza a leer a escondidas. Las consecuencias del ejercicio de esta niña ponen de manifiesto el poder de la palabra sobre la realidad y la forma como se gestan las acciones, sensaciones o pensamientos que pueden salvar o hundir al ser humano de/a un pensamiento destructivo. Con la literatura se producen experiencias vitales que trataremos de analizar bajo la idea de performatividad.

Podemos hablar de *performatividad* (la capacidad del lenguaje para realizar una acción) desde varias perspectivas: como instauración de sentido, como legitimación de las condiciones objetivas de la realidad, como configuración de una disciplina o enfoque, como construcción de la subjetividad y producción de identidades, entre otras. Austin (1990) llamó *realizativos* a los enunciados performativos, con alusiones de orden institucional, política o religiosa, y establece una conexión entre discurso y acción: hacemos cosas con las palabras no solo cuando interactuamos en lo cotidiano, sino también en aquellos espacios propios de la expresividad humana como son las artes y, en concreto, la literatura. Butler (2009), apoyándose en Austin, redefinió este concepto al mostrar la importancia del cuerpo (y sus *performances*),

en cuanto construido social y culturalmente, para la performatividad. Las acciones o los cuerpos son performativos al generar otra realidad por transformación de lo existente. A partir de lo anterior queremos plantear que el lenguaje, la lectura y la literatura, por su carácter performativo, tienen que ver tanto con la reproducción como con la transgresión o subversión de las relaciones de poder: al leer emprendemos una *fuga*, saltamos aquellos muros de la casa, del barrio, de la realidad... y empezamos a transformarnos.

Austin señala que el acto de la lectura se genera a través de múltiples caminos, de los cuales los más frecuentes son: leer libremente, leer bajo obligación o leer buscando cuestiones específicas; como lo señala Zuleta (1991), dicho acto genera cambios en el individuo y, aunque algunas formas de lectura sean tediosas, la función performativa no se diluye, solo pierde al no consolidar de forma contundente el *performance* en los contextos reales del sujeto. De todas formas, el carácter transformador de la lectura, que llamamos hecho performativo, nunca se pierde, sino que opera de diferentes formas en la realidad humana; pero siempre se trata de que entramos en la *praxis*, donde el *performance* se inocula en lo político para poder manifestarse, como lo diría Arendt (1997).

En todo caso este tipo de lectura performativa es un acto político: tiene implicaciones políticas y artísticas, por lo que se desprende de los razonamientos anteriores; este es un punto que nos puede servir de eslabón para ver la forma rizomática desarrollada por Deleuze y Guattari (2004), en la cuestión que estamos tratando y que podríamos definir como *las formas políticas del arte*, provenientes de la acción performativa ocasionada por la literatura.

Proponemos un pensamiento rizomático con miras a evidenciar las complicidades y articulaciones posibles que ocurren entre literatura y performatividad; por ello, el presente artículo no intenta agotar el potencial analítico de la cuestión sino dejar abierta la puerta para futuras exploraciones, reflexiones o textos. De acuerdo con Deleuze y

Guattari (2004), lo que un libro o texto *significa* no es tan importante como *lo que hace* o el *cómo opera*. Por ese motivo, aquí se intenta crear, proliferar, contradecir, encontrar matices, interrogar, discutir y no solo comprender.

Considerar la literatura como un hecho performativo debe leerse desde una perspectiva deleuze-guattariana que demanda *conectarnos*, entendido como un proceso de experimentación, organización y acomodación de diversos elementos, con el propósito de producir una perspectiva novedosa, en un proceso continuo de hacer y deshacer. En consecuencia, la presente reflexión tendrá un movimiento circular que permita atarnos intelectual o emocionalmente, para que, como nómadas, sigamos lo que repercute dentro de cada uno.

Ahora bien, conviene explicar el método para desarrollar esa serie de expresiones políticas, artísticas y performativas. La literatura, al menos en ciertos periodos de lo que llevamos de este siglo, hay que pensarla como lo propuso Foucault (1997), es decir, desde el estudio de las discontinuidades y puntos de quiebre que le dan vida. Así mismo, la realidad de los sujetos contemporáneos se ha visto modificada o afectada por su exposición a la lectura literaria en el siglo XXI.

¿Por qué este siglo y no otro? Porque ese paño digital en el que nos encontramos (Han, 2014) y el capitalismo de plataformas del que parece somos prisioneros (Srnicek, 2017) van gestando una dicotomía sobre el ejercicio de la lectura en los sujetos de hoy; es decir, la tecnología, aunque nos acerca todos los textos del mundo a la comodidad de nuestro hogar, también parcializa lo que debemos leer; de modo que las generaciones que convergen en esta era (*millennials*, *centennials*, etc.) no siempre leen lo que podría ser significativo para sus vidas, lo cual pone de relieve una divergencia con la denominada *generación del conocimiento*. ¿Significa esa dicotomía o escisión que la performatividad de la literatura se pierde?

Por otra parte, es importante precisar que el método que utilizaremos para estudiar la función

de lo político y la política, derivadas del ejercicio performativo gestado por la literatura, es el psicoanalítico de Lacan, para quien el psicoanálisis no es una cosmovisión, ni una filosofía que pretende ser la clave para entender el universo, sino que está gobernado por un hecho particular, históricamente entendido como la elaboración del sujeto o al menos de su noción. Justamente, el punto agitador sobre Freud que presenta Lacan en su Seminario 11 de 1964 es la propuesta de una nueva noción sobre el sujeto, direccionada hacia la dependencia significativa.

Los principios lacanianos operan en tres registros: lo imaginario, lo simbólico y lo real. Debido a lo cual la noción que supera a la de Freud propone que la relevancia se encuentra en todas las relaciones que sostienen a ese sujeto simbólico con lo imaginario y lo real. Lo imaginario está referido al yo y a las dimensiones imaginarias que trascienden al yo (y al narcisismo), y a lo real que implica al objeto y el goce.

¿Qué tiene que ver eso con la literatura? Ya que la lectura literaria genera otros mundos posibles, en los cuales el ser humano desarrolla su *performance* de modo individual, mediante diversas praxis que afectan, directa (lo político) e indirectamente (la política), los contextos de la realidad, podemos hablar de un hecho inconsciente en todo ese proceso; es decir, aquello que mueve, en lo más profundo del ser humano, a realizar dicho acto transformador de su realidad. La literatura puede ser analizada a la luz de varios enfoques para considerar, por tal motivo, el espectro de los textos literarios en la producción de sentido para la cotidianidad, ya que pueden fracturar las barreras de la realidad al introducir la ficción.

Aunque estos enfoques y métodos no parezcan sostener relación entre ellos, en las reflexiones que tuvimos la oportunidad de desarrollar, tanto escrita como oralmente, recurrimos a ellos como una *caja de herramientas*, como lo diría Foucault, que permite ver todas las complicidades del tema gracias a una visión multimétodo, que se ha denominado *esquizométodo*. Si una

máquina es algo que corta un flujo continuo, el esquizométodo puede leerse, literalmente, como un análisis de cortes. El hecho es que Deleuze y Guattari afirman que los conceptos esquizoanalíticos centrales del cuerpo sin órganos (no organizado del todo, pero abierto a todas las formas de expresión y metamorfosis), la máquina abstracta y el ensamblaje pueden explicar *todas las cosas*; como tales, estos conceptos también podrían servir para explicar la performatividad de la literatura. Es la gran amplitud de estos conceptos lo que los hace atractivos para los estudios literarios. La lógica general y algunas ideas explícitas de *Mil mesetas* (2004) se aplican como un presupuesto recíproco entre contenido y forma: libre expresión, interconexión, devenir e imperceptible, desterritorialización de modelos, roles y relaciones.

### **Meseta I: la conciencia compartida con la corporalidad**

Desde el punto de vista epistemológico deleuziano, “la conciencia [para Spinoza] es el lugar de las ilusiones, pues solo recibe efectos, pero ignora las causas” (Deleuze, 2008, pp. 27 y ss.). Deleuze explica que Spinoza propone instituir el modelo del cuerpo en lugar de la conciencia, tal como se sigue de la célebre afirmación “no sabemos lo que puede un cuerpo”; y lo hace al introducir la noción de paralelismo: Deleuze sostiene que lo que es acción en la conciencia lo es también en el cuerpo, y lo que es pasión en el cuerpo lo es en la conciencia. La formación de la conciencia proviene de las unidades mínimas que generan el pensamiento que, a su vez, se alojan en el inconsciente de cada ser humano, cuya función es equilibrar los pensamientos conscientes mediante la absorción de los deseos que se pudiesen producir en el mundo real, con el fin de evitar alteraciones psíquicas (Žižek, 1992b). Los textos literarios se originan así mismo en unidades mínimas que se articulan para la formación de frases, párrafos, ideas y pensamientos. Así, lo que nos diferencia del mundo

animal es el pensar (razonar), función cerebral dada por esa unidad mínima que vendría siendo el *locus* que comparten la literatura y el ser humano: la palabra.

La extensión de la palabra permite la lógica en el ser humano; por ello, es el insumo primigenio para materializar la palabra escrita. En consecuencia, hay una *conciencia bifurcada infinita*, inagotable, porque el pensamiento nunca sucumbe, sino que se transforma y se materializa en lo corporal y la praxis cultural, y aunque existan culturas que se clausuran, sus prácticas perduran en la historia.

¿Qué es eso de la conciencia bifurcada infinita? Se trata de lo que Heidegger (2012) nos había enseñado en *El origen de la obra de arte* —el lenguaje produce el mundo y la obra artística nos da a conocer *otra cosa*—; y como hemos apreciado antes, la palabra, que es el lugar común entre el ser humano y la literatura, conforma dicha conciencia compartida, pero sobre todo, es justamente el hecho de que la literatura y el ser humano fundamenten su razón en el lenguaje, la confirmación de que la conciencia presenta una bifurcación y permite que esa complicidad exista. En ese mismo sentido, el lenguaje que consiente la acción comunicativa, perpetúa al ser humano como un hecho infinito; lo cual le da la calidad de inacabable a esa bifurcación.

Ahora bien, es innegable que, durante muchas décadas y desde miradas multidisciplinares, los teóricos han estudiado la relación entre lenguaje y praxis (Watson, Chomsky, Luria, Bronckart, Calabro, Berlo, Taylor y Kapadia). Todos señalan que lo que nos permite crear mundos posibles con el lenguaje es su relación con lo corpóreo. En ese sentido, “el conocimiento depende de estar en un mundo inseparable de nuestro cuerpo, nuestro lenguaje y nuestra historia social, en síntesis, de nuestra corporización” (Varela et al., 1997 p. 176).

El cuerpo es la entrada al campo de la acción, de la praxis como hecho fundacional de la performatividad. Basta recordar libros como *Marxismo y filosofía*, de Korsch (1971); *Introducción a la filosofía de la praxis*, de Gramsci (1970), e *Historia y*

*conciencia de clase*, de Lukacs (1970). Korsch, por ejemplo, considera la teoría como una expresión inmediata de la praxis; la propia práctica, con su reflujo, mostrará que el reloj de la historia no puede pararse en el mismo punto. En otras palabras, la teoría no puede aferrarse a su función expresiva. En todo caso, esa filosofía de la praxis es claramente legible en Gramsci (1970): “En realidad, al afirmar que la filosofía de la praxis es independiente de toda otra corriente filosófica, que es autosuficiente, Labriola es el único que ha intentado construir científicamente la filosofía de la praxis” (p. 53). En ese momento, otros intelectuales desarrollaban, al margen de los movimientos políticos y en el exilio, su propia teoría crítica de la sociedad y una interpretación original de la historia: la *Dialéctica de la Ilustración*, de Horkheimer y Adorno (2009), no se basaba en una comprensión adecuada de la filosofía de la praxis, y la *Dialéctica negativa*, de Adorno (2005), era, en muchos sentidos, una antítesis de dicho proyecto:

En la filosofía contemporánea la concreción no era la mayoría de las veces sino subrepticia. Por el contrario, este sumamente abstracto texto quiere servir a su autenticidad no menos que a la explicación del modo concreto de proceder del autor. Si en los debates estéticos más recientes se habla de antidrama y antihéroes, a la dialéctica negativa, tan alejada de los temas estéticos, se la podría llamar un antisistema. Con medios de lógica consecuente trata de sustituir el principio de unidad y la omnipotencia del concepto soberano por la idea de lo que escaparía al hechizo de tal unidad [...]. Uno de los motivos determinante fue el de trascender rigurosamente la separación oficial entre la filosofía oficial y lo sustantivo o formalmente científico. (p. 10)

El pensador yugoslavo de la praxis Predrag Vranicki<sup>1</sup> afirma que se trata de un giro negativo y resignante en la teoría que “nos aleja cada vez más

<sup>1</sup> Sobre todas estas polémicas, tratadas de un modo bastante diplomático, puede verse el volumen 2 de su *Historia del marxismo* (1977, pp. 100 y ss.).

del marxismo". Esta es toda una historia del declive de la teoría crítica, que evoluciona cada vez más hacia posiciones antimarxistas, hasta llegar a Habermas y su sucesor Axel Honneth. Tal vez solo habría una excepción: [Herbert Marcuse \(1968\)](#) quien, en las décadas posteriores al cambio de siglo y la posguerra, se posiciona como pensador de la praxis, cercano a Bloch, con la convicción de que la situación del capitalismo es tan catastrófica para el ser humano que requeriría una *revolución total y permanente*, pues son tan graves los males existentes que no cabe solución dentro del sistema. Hoy, el discurso filosófico sobre la praxis sigue relacionado con él, pues es el primero que acoge con entusiasmo los primeros escritos del joven [Marx \(2004\)](#), publicados en 1932 (*Escritos económico-filosóficos*); para él, estos escritos abrían la posibilidad de fundamentar ontológicamente al materialismo histórico recurriendo solo a la obra de juventud marxiana, en lugar de buscarla –tal como lo había intentado antes– en la fenomenología existencial de Heidegger<sup>2</sup>. La teoría crítica, dirá luego Habermas, superando el absolutismo del marxismo dogmático, querrá permanecer fiel a la intención de la teoría marxiana de la *praxis* en una realidad y contextos diferentes ([Habermas et al., 1978, p. 61](#)).

Esta discusión, en todo caso histórica y que no parece tener importancia, permite situarse y dar cuenta de la cuestión de la praxis a través del tiempo. Paralelamente a la filosofía de la praxis, la filosofía del lenguaje llegaría para poner un poco de orden a las categorías trabajadas; es así como [Austin \(1990\)](#), según [Ponce \(2017\)](#), define la palabra *performatividad* como *realizable*: aquella actividad humana que establece una conexión entre lenguaje y acción. Se comienza a entrever cómo las acciones y los cuerpos son performativos cuando producen una transformación en la realidad.

Ahora bien, es importante discutir el concepto de *performatividad* desde dos teóricos que han revolucionado el término: Goffman y Butler. El primero define el *performance* como “la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes” ([Goffman, 2001, p. 27](#)). Esta concepción es planteada desde los métodos analíticos de [Lacan \(1971\)](#), [Žižek \(1992a\)](#) y [Deleuze y Guattari \(2004\)](#). Hay una doble conciencia, y esto se debe a que el ser humano por lo general lee para poder tener criterios y generar opinión o teoría crítica; sin embargo, la lectura literaria crea una especie de sombra en la conciencia y la duplica desarrollando una conciencia *falsa* que permite transformar la realidad de manera inadvertida. Por ello, la performatividad se desarrolla sin que se le dé crédito al lenguaje y se idealiza que la transformación del mundo se debe de forma tácita a la acción, totalizando e invisibilizando la escritura y la influencia en la realidad objetiva. No obstante, este *performance* procesa mensajes, como también todo lo que expresa su apariencia; a esto se le denomina *manejo de impresiones*, las cuales son producidas también por esa conciencia *sombra o falsa* que no es solo producto de la praxis.

Por otra parte, [Butler \(2007\)](#) se distancia del pensamiento dramático goffmaniano, pues para ella la conceptualización del *performance* va ligada a la cuestión del género, influenciada por los escritos de [Turner \(1982\)](#) quien propone los rituales como dramas sociales. De allí retoma el modelo dramático del teatro experimental donde las fronteras entre el arte y la realidad se disipan. Esta concepción posibilitó el desarrollo del *performance* feminista en su máxima expresión, pues les permitió a mujeres y hombres de esta generación entender la relación estricta entre literatura y realidad; como también *poner en práctica* a muchos de los autores que ayudaron a entender la realidad como un objeto elástico. Entre ellos podemos nombrar a [Foucault \(1997\)](#), que afirmaba que no hay nada en profundidad o todo es superficie, lo cual induce a que el desarrollo artístico en su

2 Como se sabe, en la obra de Heidegger, la situacionalidad práctica del *Dasein* en el mundo circundante a través de la *Sorge* (preocupación, *cuidar de*) no considera los procesos de objetivación de la especie humana, a todas luces centrales para la teoría materialista; ahora será el concepto de trabajo (*Arbeit*) el que lo guiará.

sentido más amplio, aunque sea abstracto, pueda tener efectos materiales y efectuar cambios en la vida de quienes le observan o analizan.

La convergencia entre Goffman y Butler es justamente lo que permite adentrarse en la categoría de lo político, es decir, en lo contingente de las concepciones; ambas son discontinuas, fragmentarias, inestables de la identidad del actor, lo cual implica que el *performance* constituye al actor, y su identidad es un mero efecto. Ciertos teóricos (Nizet y Rigaux, 2006) afirman que para Goffman no hay una identidad previa a la interacción y piensan que la sociedad impulsa al ser humano a adoptar una para cada contexto; por ello no hay una identidad trans-situacional que los sujetos transportan de un espacio a otro.

Mas allá de las incidencias existentes entre los dos autores, que forman parte de otra discusión, la cuestión se direcciona hacia la puesta en acción de la performatividad y sus implicaciones en la realidad que, pensando con Rancière y Pons (1996), son políticas. De suerte que la pregunta que sobresale de todo esto sería “¿Qué efectos políticos tiene el *performance*?”, y en la cual profundizaremos más adelante.

## Meseta II: ficción y literatura

La relación entre ficción y literatura es importante, sobre todo al plantear la cuestión de si la literatura es una subcategoría del arte o un género específico, como la pintura, el cine o la música. En cierto sentido, las dudas conceptuales sobre la definición de la literatura provienen de la familiaridad de su instrumento, a saber, el lenguaje. Y es esta misma proximidad la que parece posibilitar extender el uso del concepto *ficción*: su relación privilegiada con el instrumento lingüístico, entre las muchas herramientas de representación, abre así el camino a cierta sinonimia entre *fictionalidad* y cualquier otra forma de representación, entendida como una notación particular, formal (matemática, lógica) o estética (lenguaje pictórico, visual, gestual, musical). En resumen, lo que llamamos

*ficciones* teóricas, legales o metafísicas tendrían que ver con cierta inseparabilidad entre la palabra y su reificación.

Debemos a Searle (1979) una de las formulaciones más claras de la distinción entre ficción y literatura, decisiva para el adecuado tratamiento filosófico de la primera. Considerándola en su dimensión discursiva, y no estética, Searle señala que no todas las obras de ficción son obras literarias: “la mayoría de los cómics y las historias divertidas son ejemplos de ficción, pero no de literatura; *Cold blood* y *The armies of the night* son obras literarias, pero no de ficción” (1979, p. 102). Las películas de Hollywood son ficciones; la poesía, algunas obras históricas o filosóficas pertenecen al campo de la literatura no ficcional. ¿Y qué pensar de la obra *Relato de un naufragio*, de García Márquez (1984), que cuenta la historia de un marinero colombiano que sobrevive al naufragio de un destructor? El testimonio, de gran valor periodístico –pues la causa del naufragio fue una sobrecarga por mercancías de contrabando–, se vuelve más atractivo porque García Márquez lo narra en primera persona, con descripciones y comentarios del protagonista, requeridos para que los lectores sigan paso a paso sus experiencias y sensaciones. Así, lo que podría haber sido una nota periodística sobre un hecho histórico y real se transforma en una novela de gran valor literario: ¿ficción o realidad? No podemos confundir los dos conceptos, uno de ellos se supone que es descriptivo (la ficción es una propiedad interna del discurso) y el otro, evaluativo (la literatura es un juicio de calidad<sup>3</sup>). Según Burns (2019):

Nos cautiva una lectura porque hay algo que habla a nuestro ser más profundo, entra y nos prende. En efecto, la ficción recurre a las barreras de nuestro intelecto, porque (en virtud del nivel de la

3 El crítico literario Terry Eagleton (1993) dice que no existe nada esencial que permita incluir un texto y no otro dentro de la literatura, ni hoy ni en épocas pasadas. Incluirlo o no dependerá de muchos factores (fictionalidad, uso del lenguaje) combinados con otros de índole social que responden a la época y a la valoración que las instituciones hagan en ese momento de las respectivas obras.

“ficción”) sabemos que las historias que nos cuentan son fabricadas [...] y los buenos escritores tienden a ayudarnos a cumplir eso de dos maneras: i) haciendo su ficción lo más plausible posible y, todavía más significativamente, ii) lanzando llamas a través del cerebro y pasando hasta las tripas. Una de las mejores maneras para hacerlo es crear imágenes vívidas que sumerjan a los lectores en el mundo de la ficción –y no solamente contando a los lectores lo que está pasando, sino mostrando–. (p. 198)

Sin embargo, ciertos valores aún subyacen al aplicar el concepto *ficción*: aunque ficticio *per se*, un discurso no es, por eso mismo, sospechoso. Así, Searle (1979) señala que decir “la Biblia en tanto obra literaria” denota una actitud teológicamente neutral, mientras que decir “la Biblia como ficción” es una expresión tendenciosa (p. 102), y agrega que él pasa sobre otros significados del término, como aquel que asocia ficción con mentiras. La ficcionalidad de la Biblia parece recordar la vigilancia platónica, tanto como parecen sospechosos los objetos ficticios en las controversias ontológicas; a este respecto, una de las estrategias consiste entonces, siguiendo a Thomasson (1999), en acercar los personajes de ficción a otros tipos de entidades que pueden parecer más respetables y familiares, como los objetos sociales o abstractos.

En cualquier caso, según Searle, hay tres razones objetivas por las cuales los dos conceptos difieren: el de *literatura* es un concepto vago, parcialmente arbitrario y cuestionable; mientras que el de *ficción* tiene “condiciones necesarias y suficientes”; forma parte de la esencia del campo discursivo, en virtud de una intención de su autor (y no de una actitud decidida por el lector), y está determinado por un límite estricto entre lo ficticio y lo no ficticio. Si bien es posible discutir la relevancia de esta distinción entre ficción y literatura, queda claro que los dos términos no se sustituyen el uno al otro. En cuanto a una definición de ficción como propiedad interna del discurso, la idea origina los desarrollos recientes de la filosofía analítica sobre las obras de ficción. Una cosa está

clara: en filosofía, la contribución de Searle sobre la ficción es sintomática de la tensión existente entre ciencia (o mejor, entre verdad y realidad) y arte (o más en concreto, literatura) que rodea el concepto y apoya la idea de que la ficción es sobre todo una cuestión de lenguaje.

Si resumimos el doble desarrollo teórico del término, se nota que la cuestión de la relación entre verdad y realidad ha llevado a los filósofos, desde Platón, a considerar lo que es ficticio como inventado, imaginado y, por tanto, en esta perspectiva, como no real, no verdadero, desde el punto de vista de lo que es el mundo actual y de lo que podemos saber al respecto. De ahí la idea de que las palabras vacías (*flatus vocis*), o más precisamente los sustantivos vacíos, en la medida en que no se refieren a objetos existentes, son ficciones metafísicas, luego lógicas o matemáticas (cuando aparece el nominalismo o el constructivismo). Lo que está en juego es la relación entre el lenguaje y el mundo, sobre todo lo que concierne a los productos y operaciones de la imaginación: no hay mucha diferencia aquí entre la ficción y cualquier tipo de construcción abstracta o mental, y el desafío es saber si estamos hablando de algo independiente de nuestra representación (y, por consiguiente, si la frase tiene sentido), o si estamos fantaseando e inventando, mientras hablamos, cosas que no existen<sup>4</sup>.

### Meseta III: *performance* entre la conciencia y lo corpóreo

En este apartado, por decirlo de alguna manera, se recogerán las dos cuestiones anteriores, teniendo en cuenta la pregunta formulada en la meseta I, “¿Qué efectos políticos genera el *performance*?”. Esta pregunta permite entrelazar la literatura, la conciencia, el cuerpo y la ficción, y abre las puertas para hilvanar posibles respuestas, discusiones

4 Todos los debates sobre los objetos mentales, o más ampliamente, la intencionalidad, están en juego aquí; el significado de los nombres, si se piensa como dependiente de una referencia empírica, plantea un problema en el caso de los enunciados ficticios.

y conceptualizaciones frente a las categorías que hemos tratado hasta ahora. Se trata de la expresión corporal como apuesta reveladora del sentido más natural de la expresividad humana, como camino de conciencia corporal, conocimiento de sí y transformación política.

Lo primero a decir es que el *performance* es un acto de rebeldía sobre las políticas impuestas, muchas de ellas arbitrarias, frente a las necesidades del pueblo. Ese acto público, que no se desarrolla necesariamente con el cuerpo, sí es el punto de partida para materializar el acto político. Cuando se realizan estos actos que irrumpen en la realidad contextual, de cierto modo se desestabiliza el orden social para poder abordar de forma directa la estructura política o perturbar lo hegemónico, como diría Gramsci (1994) desde las acciones micropolíticas (Arendt, 1997).

El *performance*, como acto político y de enfrentamiento a las estructuras hegemónicas y neoliberales, deja entrever una cuestión artística mediante la práctica de la expresión con dolor, angustia y pasión. Tres hechos que vendrán a develar lo más profundo del inconsciente individual según la perspectiva psicoanalítica de Adler *et al.* (1964). Pero también permitirá ver la interacción compleja entre el cuerpo y el mundo o naturaleza (Haraway, 1995). ¿Podremos decir que el arte, en todo el sentido de la palabra, que incluye la literatura, es una extensión del cuerpo que permite la transformación de la política mediante la exposición abierta y pública de lo real (Žižek, 1992b)?

La interacción entre conciencia y literatura se refleja en el acto político performativo: a lo largo de la historia hemos visto muchos de esos actos que han cambiado el mundo mediante acciones que hoy conocemos como *resistencias creativas* (Boelens, 2011). Solo por nombrar una, en Chile (año 2011) los estudiantes en muchas partes del territorio nacional bailaron “Thriller” de Michael Jackson (hoy día un clásico de coreografía de *flash mobs*) como un acto de protesta contra la política educativa que regía en este país. Las prácticas corporales, como sistemas complejos y reiterados de discursos,

representaciones y acciones ejecutadas por individuos vinculados con otros agentes y otros sistemas, supone el proceso de materialización o encarnación de los sujetos; proceso que es producto tanto de los efectos discursivos y ficcionales, como de las prácticas corporales y de la performatividad.

Por último, es importante considerar lo que Habermas (1989) denominó *la acción dramática*, que es la antesala de la reflexión sobre las cuestiones estéticas de la política y lo que ahora se denomina *el giro performativo*, en referencia a aquellos actos cuyo objetivo es producir efectos políticos. La cuestión es, y siempre será, si las generaciones venideras están dispuestas a hilvanar un buen futuro político mediante las acciones dramáticas, que desde luego provienen del maravilloso campo literario, pero esta es una discusión que durará al menos todo este siglo, pues las generaciones que vienen apenas están despertando.

## Conclusiones

En general podemos decir que nos quedan algunas cuestiones puntuales sobre lo planteado aquí: que la literatura y el ser humano comparten una misma conciencia que es la palabra. Así mismo, que esa conciencia, que es bifurcada (porque ambas nacen del mismo seno), no tiene fin. Por otra parte, que la performatividad que surge de la literatura permite gestar cambios en las estructuras políticas y hegemónicas bajo una sola condición: cuando el cuerpo deja que todos los deseos del inconsciente traspasen las barreras corpóreas y se expongan al público con el fin de irrumpir en la realidad cotidiana de aquella persona y de su contexto objetivo.

De forma que las estructuras políticas, que ejercen un poder despótico sobre el pueblo, solo serán abatidas cuando el pueblo mismo pueda dejar que todos los deseos de su inconsciente reluzcan mediante las prácticas performativas o las acciones dramáticas en el escenario público, que en ambos casos siempre estarán argumentadas por la literatura.

En general, en la literatura del siglo XXI se descubre el papel de lo performativo en el sujeto y su

incidencia en lo político. El activismo propio del mundo de hoy, tanto en su versión *presencial* como *virtual* (redes sociales), nos indica la estrecha relación entre lo estético (incluida la literatura y la ficción) y lo político. Si bien históricamente encontramos muchos ejemplos de usos del cuerpo en eventos de desobediencia civil o de denuncia (por ejemplo, las sentadas pacíficas de Gandhi, la negativa de Rosa Parks a obedecer reglas segregacionistas, las rondas de las madres de los desaparecidos en Argentina y de los falsos positivos de Soacha), las protestas actuales recurren bastante al uso de elementos simbólicos y usan el cuerpo para comunicar más allá de barreras geográficas e idiomáticas, al expresar siempre los deseos y necesidades que habitan en el inconsciente personal y colectivo.

Como el tema y las categorías que hemos abordado no están clausurados, la discusión queda abierta para aquellas personas que deseen contradecir, ampliar o profundizar la perspectiva que se ha propuesto.

## Referencias

- Adler, A., Ansbacher, H. y Ansbacher, R. (1964). *The individual psychology of Alfred Adler* (Vol. 1154). Harper y Row.
- Adorno, Th. (2005). *Dialéctica negativa*. Akal.
- Althusser, L. (2020). *On ideology*. Verso Books.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós.
- Austin, J. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Barthes, R. (1987). *Sobre la lectura. El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós.
- Boelens, R. (2011). Luchas y defensas escondidas. Pluralismo legal y cultural como una práctica de resistencia creativa en la gestión local del agua en los Andes. *Anuario de Estudios Americanos*, 68(2), 673-703.
- Burns, M. (2019). Introducción a la escritura creativa: mostrar vs. decir. En S. Bénard, *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (pp. 197-204). Universidad Autónoma.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336. <https://www.redalyc.org/pdf/623/62312914003.pdf>
- De Certau, M. (1990). *L'invention du quotidien*. Gallimard.
- Deleuze, G. (2008). *Spinoza: filosofía práctica*. Tusquets.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2001) *¿Qué es filosofía?* Anagrama.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas*. Pre-textos.
- Eagleton, T. (1993). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Escarpit, R. (1971). La lectura y la vida. En *Sociología de la literatura* (pp. 111-122). Oikos-Tau.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- García Márquez, G. (1984). *Relato de un naufrago*. Tusquets.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Gramsci, A. (1970). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Península.
- Gramsci, A. (1994). *Gramsci: Pre-prison writings*. Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Habermas, J., Bcenseben, S. et al. (1978). *Conversaciones con Herbert Marcuse*. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/19340/20294>
- Han, B. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Universitat de València.
- Heidegger, M. (2012). El origen de la obra de arte. En *Caminos de bosque* (pp. 11-62). Alianza.
- Horkheimer, M. y Adorno, Th. (2009). *Dialéctica de la Ilustración*. Cátedra.
- Korsch, K. (1971). *Marxismo y filosofía*. Ediciones Era.
- Lacan, J. (1971). La dirección de la cura y los principios de su poder. En *Escritos 1-II* (pp. 565-627). Siglo XXI.

- Lukacs, G. (1970). *Historia y conciencia de clase*. Grijalbo.
- Marcuse, H. (1968). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (2004). *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. Siglo XXI.
- Nizet, J. y Rigaux, N. (2006). *La sociología de Erving Goffman*. Melusina.
- Ponce, M. (2017). El discurso académico de John L. Austin: aspectos lingüísticos a la luz de la retórica. *Rilce: Revista de Filología Hispánica*, 33(1), 361-382. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/43556>
- Rancière, J. y Pons, H. (1996). *El desacuerdo: política y filosofía*. Nueva Visión.
- Ricœur, P. (1991). L'identité narrative. *Revue des sciences humaines*, 95(221), 35-47.
- Searle, J. (1979). Le statut logique du discours de la fiction. En *Sens et Expression* (pp. 108-122). Minuit.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla*. Cátedra S. A.
- Srnicek, N. (2017). *Platform capitalism*. John Wiley & Sons.
- Thomasson, A. L. (1999). *Fiction and metaphysics*. Cambridge University Press.
- Turner, V. (1982). Liminal to liminoid in play, flow, ritual: An essay in comparative symbology. En *From Ritual to Theater* (pp. 20-60). PAJ Publications.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Editorial Gedisa.
- Vranicki, P. (1977). *Historia del marxismo*. Sígueme.
- Žižek, S. (1992a). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI.
- Žižek, S. (1992b). *Looking awry: An introduction to Jacques Lacan through popular culture*. MIT Press.
- Zuleta, E. (1991). La lectura. *Sociología: Revista de la Facultad de Sociología*, 14, 7-15.
- Zusak, M. (2007). *The book thief*. Picador Australia.



# Literatura y otros lenguajes



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN. LITERATURA Y OTROS LENGUAJES

## Infancias desplazadas en *El mordisco de la medianoche* de Francisco Leal Quevedo

Displaced Childhood in Francisco Leal Quevedo's  
*El mordisco de la medianoche*

Natalia Andrea Alzate Alzate<sup>1</sup> 

### Resumen

En este artículo se propone una reflexión sobre la representación de la infancia desplazada en la literatura infantil y juvenil de las últimas décadas en Colombia; puntualmente, se revisa el caso del libro *El mordisco de la medianoche* de Francisco Leal Quevedo. El objetivo es estudiar, desde una perspectiva de investigación hermenéutico-comprensiva, la historia de la protagonista, Mile, una niña de La Guajira colombiana perteneciente a la comunidad wayúu, figura emblemática del desplazamiento, quien encarna el rol que involuntariamente asumen los niños en estos sucesos, forzada a verlo todo, escucharlo todo y guardar silencio. En el análisis se presenta la subjetividad de la niña de dos maneras: primero, como personaje fronterizo; segundo, como un *continuum* orgánico que se define por su relación con el mundo animal en cuanto prolongación de lo humano. Se concluye que el personaje infantil y femenino predestinado a la desaparición –por ser indígena, mujer y niña– resiste mediante una voz que se sostiene en el relato para enunciar la violencia y sobrevivir al desarraigo.

**Palabras clave:** literatura infantil, memoria reciente, desplazamiento, violencia, Colombia.

### Abstract

This article proposes a reflection on the representation of displaced childhood in the children and young people's literature of recent decades in Colombia; specifically reviewing the case of the book *El mordisco de la media noche* by Francisco Leal Quevedo. The objective is to study, from a hermeneutical-comprehensive research perspective, the story of the protagonist, Mile, a girl from the Colombian Guajira belonging to the wayúu community, an emblematic character of displacement, who embodies the role that children involuntarily assume in these events, forced to see everything, hear everything, and be silent. In the analysis, the girl's subjectivity is presented in two ways: first, as a border character; secondly, as an organic continuum that is defined by her relationship with the animal world as an extension of humanity. It is concluded that the child and female character predestined to disappear – as she is indigenous, a woman, and a girl– resists through a voice that is sustained in the story to enunciate the violence and survive her uprooting.

**Keywords:** children's literature, childhood, recent memory, displacement, violence, Colombia.

1 Investigadora del grupo Jurídicas y Sociales, de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [natalia.alzateal@amigo.edu.co](mailto:natalia.alzateal@amigo.edu.co).

**Cómo citar:** Alzate Alzate, N. (2022). Infancias desplazadas en *El mordisco de la medianoche* de Francisco Leal Quevedo. *Enunciación*, 27(1), 57-66. <https://doi.org/10.14483/22486798.18735>

Artículo recibido: 27 de octubre de 2021; aprobado: 23 de diciembre de 2021

## Introducción

El objetivo de este artículo es revisar, dentro del campo de la literatura infantil colombiana de las últimas décadas, la emergencia de una protagonista infantil que es simbólica porque encarna, en un mismo personaje, la narración de la violencia sistemática ejercida en un cuerpo infantil, femenino e indígena. Aquí el material narrativo cumple el rol de archivo de la memoria reciente; soporte estético que condensa en clave de ficción la historia de un país en el que se ha perpetuado y naturalizado la violencia.

El interés concreto es abordar dentro de un amplio corpus literario, que se ha dedicado a representar temas derivados de la violencia nacional, la historia particular de una niña de La Guajira colombiana perteneciente a la comunidad wayúu que, sin proponérselo, queda atrapada en una cadena de sucesos violentos. A través de su historia se amplían los sentidos y significados que rodean las infancias desarraigadas.

Me referiré puntualmente a *El mordisco de la medianoche* (2013), de Francisco Leal Quevedo, y desde este relato aludiré a la multiplicidad de historias que están agrupadas en la voz de la protagonista; niñas y niños que por situaciones disímiles han tenido que vivir el desplazamiento.

De este modo, después de revisar el lugar de la literatura infantil colombiana como archivo de las memorias de infancia reciente, propongo una reflexión del relato que hace énfasis en la niña narrada, figura emblemática y representación de los niños reales, cuyos movimientos geográficos subjetivos hablan tanto del espacio límite entre lo real y la ficción, como de ese lugar discursivo en el que los niños pelean su existencia y su reconocimiento en la categoría biopolítica de personas dignas.

## Tesis y argumentos

### La literatura infantil colombiana, archivo de las memorias de infancia recientes

El archivo es un receptáculo de la memoria, su existencia garantiza que la historia se conserve y

se transmita. La cantidad de información que guarda y los relatos que de allí se desprenden hacen las veces de un soporte cultural que habla tanto de la gran historia de la humanidad (González, 2000), como de los detalles cotidianos e íntimos con los que cada ser humano llena de sentido su propio nombre (Lyotard, 2008).

Los trabajos narrativos e investigativos que se dedican a rescatar, conservar y recrear las voces infantiles se transforman en la documentación a la que recurren los estudiosos de este tema para profundizar y ampliar el campo conceptual en el que se circunscribe la niñez. Algunos de estos trabajos pasan a ser custodios de los hechos reales, a través de formatos como bitácoras y registros, en los que se consignan sucesos históricos o se conservan en su estado original, sin mediación adulta, las palabras de los niños; otros cumplen el papel de rescatar y resaltar experiencias, preservando, desde el ámbito estético y simbólico, el mundo de la fantasía y la imaginación que rodea a la infancia. Estas formas de registro son a su vez archivos donde se alojan, con diferentes fines, las voces. En otras palabras, son las casas, hogares que –desde el plano histórico, antropológico, psicológico o ficcional– hacen de los niños personajes autorizados para decir algo sobre la realidad.

Los archivos historiográficos en materia de infancia se convierten en casas que procuran conservar las vivencias y testimonios, como registros directos sin alteración ni mediación de terceros (Sosenski, 2016), para luego ser leídas y analizadas a la luz de teorías y paradigmas específicos. Las memorias de la infancia, por su parte, obedecen más a un esfuerzo de un adulto que rememora y vuelve a ese tono infantil, recreándola, para tratar de recuperar su historia (Carli, 2011). En este último caso, las voces son las estrategias del adulto que intenta recordar y conectarse con un sentimiento relacionado con la nostalgia y la añoranza, con un lugar de la verdad que tiene su morada en la psiquis, y que hace de la niñez “el anclaje obligado de todo devenir” (Arfuch, 2002, p. 151).

Desde esta perspectiva la literatura hace las veces de archivo cultural y soporte de la memoria reciente. Y los textos literarios en ese innegable vínculo literatura/sociedad (Sarlo y Altamirano, 2001) cumplen la función de visibilizar las historias de infancia enfrentadas a situaciones concretas para recrearlas mediante relatos ficticios que se nutren de las situaciones reales. Aquí las voces no necesariamente obedecen a las vivencias de un niño real, pero sí recogen y agrupan las historias de muchos niños que han atravesado la misma situación.

La literatura infantil colombiana, en este sentido, pasa a ser, además de una apuesta artística y estética, un soporte archivístico importante de la memoria reciente, y un nicho de investigación desde el cual abordar y comprender situaciones históricas y sociales complejas, en el caso de este artículo, el fenómeno de la violencia y el desplazamiento forzado.

Me refiero a memorias recientes porque se trata de un corpus literario que no evoca un pasado histórico, sino sucesos que aún hoy siguen afectando a la niñez, por lo cual no hay una distancia temporal que permita revisar la dimensión de lo sucedido, y es la misma contingencia la que lleva a los escritores a presentar estos cuerpos infantiles como protagonistas de sus historias.

Son varias las producciones de autores que han tomado las historias del desplazamiento forzado de la infancia en el país y las han llevado a la ficción novelada en los últimos años. De esta amplia producción, algunas de las que han tenido mayor y mejor recepción, por tratar de manera estética y directa el tema del desplazamiento, son: *Mambrú perdió la guerra* (2012), de Irene Vasco; *La luna en los almendros* (2013), de Gerardo Meneses; *Eloísa y los bichos* (2012), de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng; *El mordisco de la media noche* (2013), de Francisco Leal Quevedo; *Los agujeros negros* (2005), de Yolanda Reyes; *El gato y la madeja perdida* (2013), de Francisco Montaña; *El árbol triste* (2009), de Triunfo Arciniegas, y *Tengo miedo* (2012), de Ivar da Coll.

En general, estos relatos hablan de la violencia del desplazamiento y la abordan como un tópico central que, como lo dicen Castaño y Valencia (2016), “está presente en la vida cotidiana también de maneras veladas” (p. 115). En su mayoría, estas narraciones evidencian, cada una con sus especificidades, tres tipos específicos de violencia, que son comunes a todas las infancias desplazadas: la violencia directa o inmediata, que es ejercida directamente contra el cuerpo humano; la violencia estructural, que no puede adjudicarse a una persona en particular porque “está organizada desde el sistema y es de difícil percepción” (Castaño y Valencia, 2016, p. 115), y la violencia cultural, que funciona a nivel simbólico y se manifiesta a través de ideas, normas o valores. Todas estas formas de violencia aparecen en medio de relatos en los que los autores logran resaltar lo íntimo y subjetivo de las vivencias personales de la niñez, que por lo general se difuminan y se pierden en medio de una violencia como la colombiana, que se ejerce de manera indiscriminada.

En este contexto, el caso de *El mordisco de la medianoche* es importante dentro del corpus mencionado, porque al ficcionalizar la infancia a través de Mile, la niña protagonista, se evidencia y pone en discusión el lugar de la niñez en la sociedad. En su historia, los hechos históricos reales y los sucesos novelados se fusionan en un relato que le permite al autor usar una voz infantil para decir algo de la niñez y, al mismo tiempo, enunciar sucesos que por otra vía serían difíciles de narrar debido a su complejidad política, social y humana.

## Perspectiva metodológica

La perspectiva metodológica de esta reflexión es hermenéutico-comprensiva (Londoño y Castañeda, 2010), y toma como centro de estudio la representación de las infancias en soportes documentales de carácter literario. Aquí la base teórica implica el reconocimiento del niño como una singularidad, de la que se puede teorizar porque pertenece a un marco social más amplio denominado

*infancia*, y a la evolución histórica, cultural y estética que dicho concepto alcanza, cuando pasó a reconocerse con su acepción en plural *infancias*; un devenir importante del concepto, porque le otorga un espacio de análisis propio a los que, por estar situados en una condición de vulnerabilidad como la del desplazamiento, quedan fuera de los paradigmas ya establecidos.

En este caso, el ejercicio hermenéutico posibilita aplicar un análisis teórico a estas infancias, mediante la lectura y comprensión de relatos en los que aparecen representadas. Con esta premisa, se entiende que los textos catalogados como literatura infantil y que se han dedicado a visibilizar el fenómeno del desplazamiento en Colombia manejan de fondo un relato similar; niños que se mueven en trayectos fronterizos, y en ese recuento de experiencias evidencian una subjetividad que se construye en el movimiento a través de la narración de sucesos traumáticos que se resisten a desaparecer de la memoria y que permanecen en las historias protagonizadas por figuras infantiles.

## Discusión

### ***El mordisco de la medianoche: la oscuridad de las infancias desplazadas***

En el contexto de La Guajira, Francisco Leal Quevedo relata la historia de Mile, una niña indígena perteneciente a la etnia wayúu, que vive en una ranchería con su familia, conformada por veinte personas, entre padres, tíos, primos y la abuela. Ellos son los Uriana, apellido que identifica su clan, y habitan el desierto guajiro en “cuatro casas blancas, en medio de un gran solar” (Leal, 2013, p. 20). En la historia, la protagonista es testigo de un suceso de tráfico de armas, hecho que pone en peligro a toda la familia, quienes, después de un atentado, deben empezar un desplazamiento forzado hacia otra ciudad. Toda la historia está narrada a partir de los desplazamientos de Mile; primero, trayectos poéticos que describen su universo

en el desierto, y luego, recorridos violentos que tienen que ver con la necesidad de huir para proteger la vida.

El libro en cuestión fue reconocido con el Premio de Literatura Infantil “El Barco de Vapor” y es un aporte para la literatura infantil colombiana, no solo porque retoma temas que antes no estaban en el universo de los niños, sino porque pone en diálogo el contexto de guerra en Colombia y el universo íntimo de una niña que, según el mismo autor, emergió como protagonista de su historia a partir de una experiencia personal. Fue un viaje a la alta Guajira el que desencadenó el relato. Dice Leal (2009) en el discurso que dio para recibir el galardón del Premio, que en 2008 realizó un viaje a ese lugar y que en el recorrido por el desierto la historia vino a él así:

Un nombre oído al azar de una chica guajira en el cabo de la Vela fue el detonante. Unos parajes exóticos con nombres extraños como el desierto de La Auyama, las rancherías que tercamente perduran en un clima extremo, el tren más largo del mundo con sus 148 negros vagones, una playa interminable y solitaria con un nombre sonoro de cacaes llenas –Taroa–, cementerios blancos que producen reverencia, una vegetación escasa compuesta de trupíos y muchas manchas móviles: las cabras domadoras de riscos que están por todas partes... los ingredientes geográficos estaban completos. (p. 5)

El contexto geográfico fue el soporte de la ficción en la que nació Mile, la niña protagonista “unida a su desierto, anclada en él, casi como una lagartija” (Leal, 2009, p. 5). El autor imaginó a esta niña en específico porque, según él, ella “podía ser el símbolo del desarraigo límite” (Leal, 2009, p. 5) y en su recorrido se podía dibujar el drama del desplazamiento desde la perspectiva infantil. Su deseo era escribir una historia sobre el desplazamiento: “quería que los niños y jóvenes de mi país fueran sacudidos por ella. Por tanto, el protagonista debía ser un niño o una niña, que les permitiera identificarse” (Leal, 2009, p. 5).

Con esta historia, Leal se inscribe dentro de un grupo de escritores colombianos que han buscado otras maneras de representar la infancia en la literatura infantil, dándole voz a la niñez excluida por el sistema político; en el caso del personaje Mile, la de una persona pobre, indígena, mujer y, sobre todo, niña. Dice Leal que en los últimos cincuenta años en Colombia se ha ido gestando una nueva forma de representar la niñez, desmitificando la idea del niño como emblema nacional (Restrepo, 2010), que era lo que se proponía, por ejemplo, con la narrativa de Rafael Pombo (1833-1912), a quien se le conoce en el país como el poeta de los niños, pero además por dejar sentadas en la literatura unas bases morales y unas ideas pedagógicas de lo que se esperaba de la infancia en la nación a finales del siglo XIX e inicios del XX.

En contraposición, según Leal, en la entrevista realizada por Restrepo (2010), la literatura infantil reciente ha logrado “un abandono del denominado corral de la infancia” (párr. 5), un espacio simbólico que intenta atrapar al niño en esa idea adultocéntrica de lector infantil (Montes, 2002), ubicándola en escenarios diversos en los que deja de ser receptora vacía de discursos pedagógicos y morales, y se apropia de un lugar de enunciación que le permite narrar y protagonizar, en este caso, los avatares de un país que, por el fenómeno del desplazamiento violento, la deja expuesta a una muerte silenciosa.

Mile se sale de este corral de la infancia, es un personaje fronterizo, narrado a partir de desplazamientos que lentamente van mostrando un universo infantil, primero íntimo, solo conformado por su grupo familiar, su ranchería y el desierto, y luego, configurado por el caos de la violencia, el desarraigo y el extrañamiento. La descripción que hace Leal (2013) del universo infantil de Mile, antes del atentado, da cuenta de su identidad: “Mile nunca había salido de La Guajira y solo sabía que el resto del mundo era alijuna” (p. 9), palabra con la que los wayúu nombran a los forasteros, más específicamente a quien no es indígena y a todo lo que no se corresponda con la cosmogonía indígena. “Si su mundo eran las

rancherías, el desierto, el mar, su escuela sobre el acantilado, ¿qué había más allá? (Leal, 2013, p. 9).

El universo de la niña es un espacio sin límites, ejemplo de lo que para los wayúu es el territorio; en su cosmovisión, la concepción de Estado moderno no existe, no hay fronteras, su nación es todo el desierto peninsular y su nacionalidad es su clan; es decir, su vínculo de sangre, en este caso los Uriana. Por eso todo lo que Mile conoce es su vida en el desierto, y a través de su interacción con ese ecosistema interpreta el mundo.

Las vivencias en ese contexto marcan su identidad de niña wayúu, en sus recorridos se puede establecer un diálogo con la nomadología, desde la perspectiva de Delueze y Guattari (2004) dado que la protagonista da cuenta de recorridos que se escapan de la esfera de control territorial, y al mismo tiempo representa una forma de vida en la que *lo nómada* y la figura infantil se fusionan en una especie de alianza conceptual, para sugerir que la infancia es un estado de constante desplazamiento. De ahí que su cotidianidad esté marcada por los trayectos que hace en bicicleta para ir a la escuela y las pausas contemplativas en medio del camino para observar un gran desierto rodeado de mar; “por donde mirara, siempre sus ojos contraban el mar” (Leal, 2013, p. 26).

La diversidad geográfica del país hace que los contextos culturales cambien significativamente, fenómeno que influye en aspectos identitarios, como las costumbres, los hábitos y las tradiciones, por lo que ser niño en La Guajira es muy diferente a ser niño en el altiplano cundiboyacense, en los Llanos Orientales o en las ciudades céntricas del país. Sin embargo, cuando estas infancias están afectadas por el desplazamiento forzado, la violencia causada por el control de tierras y la pobreza extrema, sus historias se convierten en una sola, que cuentan siempre lo mismo: amenazas, desalojo, desplazamiento y desarraigo.

El personaje de Mile es el símbolo del desarraigo de tres maneras, como ya se dijo: es mujer, es niña y es indígena en un contexto político y social que, paulatinamente, ha ido excluyendo a

La Guajira y alienándola de los espacios de participación a través de un sistema que los mantiene pobres y los deja expuestos a la muerte. En los últimos ocho años al menos 4770 menores murieron en esta región y las razones se atribuyen a problemas estructurales: falta de agua potable, escasez de alimentos, carencia de atención en salud y crisis fronterizas (Guerrero, 2018).

Este panorama no es aislado o eventual; en esta zona, los niños wayúu mueren todos los meses a causa del hambre, un asunto que, si bien está ligado a situaciones ambientales, también habla de un descuido voluntario del Estado. Por eso, ser niña indígena en La Guajira es un desafío a las leyes patriarcales que privilegian la atención de los niños en las zonas centrales e industrializadas, pero que dejan en última instancia a las poblaciones indígenas. De modo que su aparición en un relato infantil no es un asunto al azar, sino una forma de visibilizar esas infancias y hacerlas resistir discursivamente en un campo político que se niega a verlas.

Los wayúu han sido objeto de violencia de manera sistemática a lo largo de la historia en Colombia. Desde la época de la Colonia fueron segregados porque sus tierras desérticas no eran productivas y no representaban un interés monetario para el Estado, incluso en la actualidad son pocas las veces que se escucha un líder wayúu en las discusiones políticas; adicional a esto, el resto de país ve su cosmogonía con extrañeza. La marginación de la que han sido objeto se acentuó con el proceso de la colonización y la evangelización que, durante el siglo XIX, silenció culturalmente la comunidad, hasta el punto de dejar en el olvido el wayuunaiki, la lengua del wayúu.

En este contexto, el protagonismo de Mile es un símbolo emblemático de la niñez indígena colombiana. Su voz testimonia sucesos violentos, pero también da a conocer la conformación identitaria de las infancias, desde un tópico que es común en todas las historias de desplazamiento; en las que además se puede ver una relación particular con el mundo natural y una cercanía animal. Esta referencia hace alusión a una perspectiva de análisis biopolítica que

es importante en los estudios de infancia, porque hace alusión a “un *continuum* orgánico” (Giorgi, 2014, p. 12) donde el animal deja de ser una metáfora y se valida como prolongación de lo humano.

En su lugar, aparecen nuevas políticas y retóricas de lo viviente que exploran ese umbral de formas de vida y de agenciamientos que empiezan a poblar los lenguajes estéticos y a interrogar desde ahí la noción misma de cuerpo, las lógicas sensibles de su “lugar”, los modos de su exposición y de su desaparecer. (Giorgi, 2014, p. 35)

Esto sugiere que entre los niños y el mundo animal hay una proximidad que dice mucho de su configuración subjetiva. Mile se despierta todas las mañanas en su chinchorro y a su lado tiene un gato, un perro y un loro que le canta la hora para salir. Tiene una identidad totalmente construida como niña wayúu que la hace sentirse orgullosa de su origen y su clan (grupo familiar), por eso después de despertarse, observar los animales y bañarse se pone su manto guajiro, se amarra “en su mano izquierda una pulserita de colores” (Leal, 2013, p. 21) y comparte junto a su familia, lo que su abuela Chayo prepara.

En la realidad del mundo indígena, no todos los niños van a la escuela, y en el libro se hace esa distinción; después del desayuno aparece su primo dirigiéndose con las cabras colina arriba: “él se dedicaba al pastoreo mientras ella iba a la escuela” (Leal, 2013, p. 22). El elemento escolar en este caso es importante porque representa un quiebre cultural en un contexto en el que las mujeres deben encargarse de las tareas del hogar. La escuela, por tanto, es el primer factor que hace de la niña una infancia resistente y, en el contexto de libro, es lo que la hace salir de su universo más pequeño: la rancharía, para empezar a conocer uno más amplio: el del desierto y el mar guajiro. La escuela queda lejos, y ella observa todo a su paso, como si el desierto, el mar y el cielo formaran parte de ella misma. Hace su trayecto en bicicleta y atraviesa el desierto de La Ahuyama, que era llamado así

porque las piedras que parecían semilla, los verdes trupíos y los cactus mezclados con la tierra seca “le daban a ese sitio el aspecto de una gran calabaza partida y abierta” (Leal, 2013, p. 24).

Era un paisaje inagotable y la maravillaba el sol de reflejos cambiantes sobre esa masa de agua que llenaba el horizonte. Miró a lo lejos: apenas se divisaba la escuela y su solar, sobre el acantilado, frente a la hermosa bahía, como una línea oscura perdida en la distancia (Leal, 2013, p. 26).

Todas las mañanas la niña pedalea su bicicleta con una fuerza que le hace pensar que vuela “sobre el desierto” (Leal, 2013, p. 27). De regreso tiene las mismas experiencias contemplativas, nunca se cansa “de mirar ese bello paisaje” (Leal, 2013, p. 27), hasta llegar de nuevo a su ranchería, a su mundo íntimo rodeado de animales. Ahí, en ese lugar donde lo puramente biológico se condensa con una intensidad política, se dibuja a la infancia, próxima al animal, para hacer las veces de “líneas de intersección, núcleos temáticos y recorridos entre culturas y biopolíticas” (Giorgi, 2014, p. 14) y dejar expuesto ese espacio donde la niñez se escapa de las formas de control y comprensión adulto-céntrica.

El retorno de sus recorridos por la playa y el desierto es una confirmación de lo dicho. De lejos avizora los elementos que componen su hogar; lo primero que logra identificar, dentro del grupo de cabras de su abuela, es a Kauala, “una cabrita muy especial, negra con manchas blancas” (Leal, 2013, p. 28) con la que Mile logra una conexión significativa por haberla cuidado luego de que la cabrita sufriera un accidente; “desde ese suceso, se buscaban, todas las tardes, cuando Mile regresaba de la escuela de Bahía Honda y las cabras bajaban de las colinas de roca” (Leal, 2013, p. 28).

En esta cercanía se aprecia una sensibilidad natural heredada de su propio clan que, a través de los relatos de la abuela Chayo, se imprimen en la mente de la niña, enfatizando esta identificación con el mundo animal:

Hemos sido siete generaciones de lagartos, viviendo en este hermoso desierto seco. Nuestros

viejos nos enseñaron a tejer chinchorros y a preparar bahareque y a usar el cactus para hacer el techo. La voz de Chayo era como una larga película, convertida en palabras. (Leal, 2013, p. 55)

De ahí su fijación por las iguanas y las pequeñas lagartijas, “se parecían a ella. No sabía en qué, quizás en que ambas se sentían a gusto en el desierto seco” (Leal, 2013, p. 31). Son su familia también, un clan que la conecta con el universo ancestral, seres mágicos con quienes se cita en la playa para conversar.

Mile sentía que el animalito la esperaba con una alegría única y quería estar junto a ella. La niña miraba su respiración: su abdomen se contraía y se dilataba, como un fuelle. No había sonido alguno, solo un leve jadeo, casi imperceptible. Pero cuando la lagartija se fue, Mile sintió que se había enterado de la vida del desierto. Sabía que era un macho que formaba parte de una pequeña manada, que era un lagartijo largo, no una iguana, que había ocurrido un incendio, arriba en la montaña y que por eso ahora habitaba en la colina cercana a la playa. (Leal, 2013, p. 35)

Esta relación, que se enuncia en un tono poético y mágico, es importante en esta obra, porque además de ser constitutiva de la naturaleza infantil indígena, en esta historia, es lo primero en ser violentado. Sucede una noche en la que se despierta antes que todos y siente que algo malo va a pasar. Suenan ráfagas de balas en toda la ranchería, la niña corre al corral y ve que los asesinos han matado a cerca de treinta chivos: “la niña reconoció inmediatamente entre los animales muertos a Kauala, su cabra preferida. El dolor indecible la invadió”; “le habían matado a un ser querido” (Leal, 2013, p. 7).

Esta escena de violencia inaugura el relato, y con ella entendemos desde el principio que Mile es la testigo silenciosa, la que percibe, como en forma de premoniciones, por la sensibilidad extrema que forma parte de su identidad, lo que va a ocurrir, antes de que el suceso se desate. Esto se advierte en el inicio de la historia: “todos dormían en la ranchería

de lagarto verde. Todos, menos Mile. La niña tenía un extraño presentimiento después del peligroso episodio que había vivido, una semana atrás, cerca del faro” (Leal, 2013, p. 5), en donde descubre que unos hombres a los que ella conoce, del pueblo, están comerciando con armas.

La historia es narrada en tercera persona y focaliza el relato en la niña; a modo de analepsis la historia va contando el devenir de Mile y su familia. Inicia con el suceso del atentado, pero luego se hace una evocación al pasado de la protagonista y se describen sus vivencias en la rancharía, además de sus trayectos desde la casa hasta la escuela. Estos recuentos son importantes porque establecen el escenario en el que Mile se desenvuelve y en el que por accidente se convierte en testigo de los hechos que finalmente detonan su desplazamiento.

Todo sucede porque, un día de regreso a su casa desde la escuela, la niña se extravía. Está tratando de encontrar un refugio dónde pasar la noche, y en ese intento nota que en la orilla del mar hay un grupo de hombres ingresando armas de forma ilegal a la ciudad. Ella se acerca sigilosamente y ve lo que pasa: “¡No podía creerlo! A uno de ellos lo conocía, era Mario, el encargado del faro, y estaba entre los hombres que descargaban las cajas. Y ese otro: no había duda de que era Jorge, el matarife de cabras” (Leal, 2013, p. 50). Antes de ser descubierta, la niña sale huyendo, pero olvida su mochila. Los hombres ven pasos en la arena y encuentran la mochila que ella deja olvidada en las rocas. En las siguientes semanas, los traficantes son arrestados por la policía. La gente del lugar cree que la familia de la niña ha alertado a la policía y esta situación pone en peligro a los Uria.

Este es el contexto que desencadena el atentado que deja por víctimas unas cabras, entre ellas Kauala. Aquí la referencia a la animalidad se entiende de dos maneras, primero alusiva a la riqueza cultural de la comunidad, y a lo íntimo y poético del universo infantil, pero luego en el contexto del desplazamiento violento sugiere pérdida de identidad, que en términos biopolíticos animaliza los cuerpos indígenas para exotizarlos y dejarlos desprotegidos.

Lo primero que sucede es que a Mile se le prohíbe volver a la escuela, luego la familia decide irse a “una ciudad muy alejada, a dos días de camino” (Leal, 2013, p. 63); el trasteo tiene que ser ágil, por lo que se solo pueden llevar lo indispensable. Mile alcanza a llevarse la piel de Kauala, porque su padre le ha permitido conservarla. Al llegar a la ciudad son mirados como extraños y, según lo que piensa Mile, lo son porque “de cierta manera ellos se parecían a los integrantes de un circo que alguna vez vio en Uribia” (Leal, 2013, p. 65); “ella misma se sentía un poco cabra; una cabra extraviada, metida en otro paisaje, casi siempre empapada por la lluvia” (p. 69).

El contexto de dolor y desarraigo por estar lejos de sus tierras se agudiza en esta historia, porque para las comunidades indígenas, en especial para los wayúu, “una persona es de la tierra, donde están sus muertos” (Leal, 2013, p. 42), es decir, que no hay nada en el territorio nuevo que los haga sentir que pertenecen allí. A esto se suma que, para poder vivir una cotidianidad, deben aprender a hablar el castellano; para Mile esto es particularmente necesario, porque está siendo escolarizada de nuevo, pero tal proceso de adaptación le exige dejar de hablar el wuyunaiki, que ahora solo habla con su abuela.

Hasta ese momento, la figura de la abuela ha sido muy importante en la vida de Mile, porque es quien le cuenta historias de sus ancestros, quien la mantiene conectada con su identidad indígena. Pero la abuela, una vez llegadas a la ciudad, deja de hablar, hasta el punto de enfermar. La niña escucha decir de los adultos “dejémosla tranquila, tiene el mordisco de la media noche” (Leal, 2013, p. 72). Cuando la niña pregunta –intrigada sobre lo que significa esta enfermedad– le dicen:

Es un nombre especial para la tristeza más honda, la de abandonarlo todo: la tierra, los parientes, los amigos y los muertos. Es como si la medianoche se fuera metiendo y una fuera viendo cómo toda su vida se vuelve oscura. Mile se quedó pensando, eso era también lo que a ella le pasaba; la había alcanzado el mordisco de la oscuridad. (Leal, 2013, p. 72)

Esa tristeza muy profunda es la marca que deja el desplazamiento violento, porque incluso, aunque en esta historia hay una posibilidad de retorno que eventualmente se concreta, nunca el lugar vuelve a ser el mismo. La mamá de Mile canta una canción melancólica que da cuenta de esto; el último estribillo dice: “Estoy lejos del nido, quiero regresar, pero no puedo, tengo rotas las alas” (Leal, 2013, p. 73).

Tres generaciones afectadas por la violencia y el desplazamiento forzado quedan registradas en este libro, símbolos de las consecuencias de una guerra que no parece tener un fin. El mordisco de la medianoche de la abuela alude al pacto de silencio que asumen quienes se ven atrapados en la guerra para sobrevivir, las alas rotas de la canción entonada por la madre reflejan la imposibilidad de un retorno a un hogar primigenio o la nula perspectiva de futuro, y, por último, la figura de Mile, encarnando el rol que involuntariamente asumen los niños en estos sucesos, testigos silenciosos que todo lo ven y todo lo oyen, pero se les pide que guarden silencio y con esto son arrastrados también al mordisco de esa oscuridad, es decir a la negación y ausencia de la palabra.

## Conclusiones

La infancia, desde su concepción etimológica, se define por su negación y ausencia, alude a los que no tienen voz, a cuerpos atrapados en una minoría de edad que les niega a los niños el acceso a la razón y, por tanto, les dificulta su posicionamiento como sujetos históricos, sociales y políticos. Desde esta perspectiva, lo infantil es la negación de la alteridad. Sin embargo, en el caso de este artículo, la niña desplazada aparece, según Michel de Certeau, como una alteridad radical (Ortega, 2016). Y, ubicada en ese lugar simbólico de lo otro, se constituye en un soporte de la memoria reciente del país.

Los relatos que hablan de estas historias de infancia evocan una experiencia sensible donde el sujeto niño se legitima como cuerpo fronterizo, y portador de historias. La figura infantil, en cuanto representación, es utilizada con fines estéticos y políticos.

El escritor que la narra establece una posición ética (Bajtín, 1986), tanto con la experiencia sensible de otras personas atravesadas por el fenómeno del desplazamiento, como con su creación literaria.

En términos estéticos y literarios, como se ve en este relato, en las obras que recurren a la representación infantil, la niñez alcanza el lugar de una voz válida, se convierte en un personaje acreditado para decir algo sobre la realidad. En este sentido, literaturizar la infancia implica una apuesta narrativa e investigativa a la que los autores se dedican, con el ánimo de rescatar, conservar y recrear las voces de los niños, ya no con intereses moralizantes, sino con la necesidad de transformar los libros en soportes culturales dedicados a conservar y transportar historias que tienden a invisibilizarse en medio de la guerra.

Los personajes infantiles son la comprobación de que existen cuerpos con historias a la espera de ser contadas, necesitadas de un tejido de palabras que puedan revelar, a través de ficciones, la realidad de los que carecen de voz; en este caso, las infancias vulneradas por la guerra. Particularmente en esta obra, el autor organiza el todo del fenómeno del desplazamiento a través de una niña que relata dos historias: una íntima y personal, construida para ficcionalizar situaciones específicas de lo que significa ser un sujeto desarraigado, y otra colectiva, que recopila, agrupa y da voz a muchas historias de infancias desplazadas en Colombia.

Adicionalmente, en las narrativas del desplazamiento infantil hay algo recurrente: los niños que lo experimentan, aunque puedan estar acompañados por adultos, padecen esta situación como si estuvieran solos; lo que les sucede en el plano íntimo devela cuestionamientos importantes que ningún adulto les puede responder. En sus dudas y relatos hay un quiebre con la representación que el mundo adulto hace de la violencia y el desplazamiento, en la que se tiende a normalizar este tipo de sucesos y a esconderlos tras un velo de silencio, y por eso los autores prefieren narrar a través de voces infantiles.

Así, entre el niño narrado y su trayectoria migrante aparecen simbolismos de ese mundo psíquico

tan diferente al de las percepciones adultas, contadas en muchos casos como juegos de desplazamientos cercanos al mundo animal, que evidencian las identidades normalmente diluidas en la masa indiferenciada de las personas que se convierten en desplazadas. En este sentido, los niños que enuncian y denuncian causan un impacto en los lectores, porque recuerdan la fragilidad y vulnerabilidad común a toda la humanidad cuando se trata de un tipo de violencia de la que nadie se puede proteger, y ante la que todos, adultos y niños, estamos expuestos, y en la que los niños están atrapados.

## Reconocimientos

Este texto reúne las reflexiones derivadas de dos proyectos de investigación: “Infancias migrantes en la narrativa latinoamericana”, finalizado en 2019 en el marco de formación del Doctorado en Literatura de la Universidad Católica de Chile, y “Discusión biopolítica sobre las nuevas subjetividades en la era de las migraciones”, concluido en 2020 y adscrito a la Universidad Católica Luis Amigó, a la línea de investigación “Sujetos, desarrollo y contextos de exclusión” del grupo de investigación Jurídicas y Sociales.

## Referencias

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas literarios y estéticos*. Editorial Arte y Literatura.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia: Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Paidós.
- Castaño, L. A. y Valencia, V. S. (2016). Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15, 114-131. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.1.862](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.862)
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Giorgi, G. (2014). *Formas comunes. Animalidad, cultura, biopolítica*. Eterna Cadencia.
- González, E. R. (2000). *Mito y archivo. Una teoría de la narrativa latinoamericana*. Fondo de Cultura Económica.
- Guerrero, S. (15 de octubre de 2018). “4.770 niños muertos en La Guajira es una barbarie”: Corte. *ElHeraldo.co*. <https://www.elheraldo.co/la-guajira/4770-ninos-muertos-en-la-guajira-es-una-barbarie-corte-553890>
- Leal, F. (2009). Discurso de presentación a *El mordisco de la media noche*. Premio Barco de Vapor [En prensa]. <https://qdoc.tips/francisco-leal-mordisco-entrevista-carlos-sanchez-discurso-premiacion-pdf-free.html>
- Leal, F. (2013). *El mordisco de la medianoche*. Ediciones SM.
- 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. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/43>
- Lyotard, J. (2008). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa Editorial.
- Montes, G. (2002). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, F. (2016). Michel de Certeau y las ciencias sociales: un lenguaje alterado. *Memoria y Sociedad*, 20, 55-70. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysoyiedad/article/view/17722>
- Restrepo, C. (2010.). A los niños no se les debe ocultar la realidad. [En prensa]. *ElTiempo.com*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3899140>
- Sarlo, B. y Altamirano, C. (2001). *Literatura y sociedad*. Edicial.
- Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 14, 43-52. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1411250315>





## La competencia literaria desde la biblioteca escolar

### Literary Competence from the School Library

Paula Alexandra Cáceres Garzón<sup>1</sup> 

#### Resumen

El artículo presenta los resultados de la investigación titulada *La competencia literaria desde la biblioteca escolar, proyecto de aula para formar lectores literarios en grado noveno*. El propósito es dar cuenta del fortalecimiento de la competencia literaria a partir de un proyecto de aula centrado en la biblioteca escolar. Dicha competencia encuentra en la biblioteca el espacio privilegiado para potenciar las capacidades de comprensión y producción de textos literarios con los conocimientos, actitudes y habilidades adquiridos en las experiencias de lectura. La metodología empleada se enmarca en el enfoque cualitativo y el diseño investigación-acción a través de un proyecto de aula que tiene en cuenta los intereses, deseos y necesidades de estudiantes. Los cimientos conceptuales se encuentran en autores como Lomas, Rosenblatt y Mendoza, pues pensar en una práctica social de lectura hace posible la formación del lector autónomo, que comprende cómo se ha dado significado a la vida. Los hallazgos giran en torno a los aspectos de la competencia literaria que se fortalecen con un proyecto de aula; las implicaciones de la implementación de la biblioteca escolar para fomentar hábitos de lectura, y la manera en la que un proyecto de aula sobre la biblioteca escolar permite mejorar la educación literaria. En conclusión, la formación en competencias literarias en relación con la biblioteca escolar conduce a la formación de lectores literarios, que asumen la práctica social de lectura a través de su participación.

**Palabras clave:** literatura, competencia literaria, biblioteca escolar, educación, proyecto de aula.

#### Abstract

The article presents the results of a research work titled *Literary competence from the school library, classroom project to form literary readers in ninth grade*. The objective is to account for the strengthening of literary competence from a classroom project focused on school libraries. Within the library, this competence finds a privileged space to enhance the capabilities regarding the comprehension and production of literary texts with the knowledge, attitudes, and skills acquired from reading experiences. The employed methodology is framed within a qualitative approach and an action-research design through a classroom project that considers the students' interests, desires, and needs. The conceptual foundations are provided by authors such as Lomas, Rosenblatt, and Mendoza, since thinking about a social reading practice enables training autonomous readers who understand how meaning has been given to life. The findings revolve around the aspects of literary competence that are strengthened through a classroom project, the implications implementing school libraries to promote reading habits, and the way in which a classroom project on school libraries can improve literary education. In conclusion, literary competence training with regard to school libraries leads to the formation of literary readers who assume the social practice of reading through their participation.

**Keywords:** literature, literary competence, school library, education, classroom project.

1 Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna. Docente Colegio de Nuestra Señora del Perpetuo Socorro, Bogotá. Correo electrónico: [pacaceresg@correo.udistrital.edu.co](mailto:pacaceresg@correo.udistrital.edu.co)

**Cómo citar:** Cáceres Garzón, P. A. (2022). La competencia literaria desde la biblioteca escolar. *Enunciación*, 27(1), 67-79. <https://doi.org/10.14483/22486798.17792>

Artículo recibido: 22 de marzo de 2021; aprobado: 04 de marzo de 2022

## Introducción

La educación literaria es un tema fundamental en el proceso formativo del hombre; sin embargo, en algunas instituciones educativas es abordada desde un enfoque historicista (estudio de movimientos, corrientes, autores en orden cronológico), ocupa un lugar secundario o es excluida por completo. Estos problemas llevan a que no sea posible el acercamiento del estudiante a la obra. En ese contexto marcado por dificultades para tratar lo literario, cobra valor el desarrollo de investigaciones en torno a la literatura en el aula.

El artículo presenta los resultados de la investigación de maestría titulada “La competencia literaria desde la biblioteca escolar, proyecto de aula para formar lectores literarios en grado noveno”, que tuvo como objetivo fortalecer la competencia literaria de los estudiantes de noveno grado a partir de un proyecto de aula para la promoción de la lectura desde la biblioteca escolar. Este propósito estaba vinculado a objetivos específicos que consistieron en, primero, establecer los aspectos de la competencia literaria que se fortalecen gracias a la biblioteca; segundo, diseñar e implementar un proyecto de aula centrado en la biblioteca, y por último, reflexionar y evaluar el proyecto de aula sobre la biblioteca para el fortalecimiento de dicha competencia.

La apuesta política por la competencia literaria en relación con las actividades de la biblioteca escolar está orientada a la formación de lectores literarios autónomos, que pueden –gracias a los conocimientos que se desarrollan por la experiencia de lectura– comprender el mundo (los sentidos que han circulado o circulan) y apreciar la literatura para reconocer el pasado, representar o recrear el presente y pensar en el futuro. Por lo anterior, el marco teórico se fundamentó en [Lomas \(1999\)](#), [Mendoza \(2004\)](#) y [Rosenblatt \(2002\)](#), quienes abordan la literatura desde de una perspectiva centrada en la lengua en uso, que va más allá de la mirada normativa de la lengua, puesto que tiene

en cuenta elementos de la lectura literaria como el autor, el lector, el texto y el contexto en el que se realiza esta experiencia de lectura.

El marco metodológico se desarrolló con base en el enfoque cualitativo, el diseño investigación-acción y el dispositivo didáctico proyecto de aula, que implican construir conocimiento desde la participación de docente y estudiantes. Orientación metodológica centrada en el estudio de la competencia literaria como un fenómeno social que implica, por un lado, la participación de los sujetos y su contexto, y por otro, la búsqueda de una transformación de las prácticas alrededor de la literatura. Por ello, las categorías de análisis consistieron en competencia literaria, lectura literaria y biblioteca escolar, las cuales se abordaron a través del estudio de un corpus construido desde las grabaciones de las clases desarrolladas por plataforma Zoom, debido a la pandemia por covid-19.

Los resultados dan cuenta de los aspectos de la competencia literaria que se fortalecen gracias al proyecto de aula. De igual manera, muestran las implicaciones de llevar a cabo un proyecto de aula sobre la biblioteca escolar para fomentar el hábito lector en tiempo de pandemia por covid-19, respecto a la participación de estudiantes, docentes y el rol de la tecnología de la información y la comunicación. Además, evidencian la importancia de espacios donde la lectura no sea obligatoria para potenciar la competencia literaria.

A manera de conclusión, se exponen los aportes de la investigación en relación con las posibilidades de tratar la literatura en la escuela a través de un proyecto de aula para el fortalecimiento de la competencia literaria. Este concepto se aborda gracias a la biblioteca escolar como espacio que apuesta por cerrar las brechas de desigualdad entre los hombres a través del acceso a la información, a la cultura y a la promoción de la lectura con la finalidad de formar hombres y mujeres capaces de comprender y producir, pero, sobre todo, apreciar las obras literarias.

## ¿Qué se entiende por competencia literaria?

El concepto de educación literaria surge para transformar el término de enseñanza de literatura, que se comprendía como la transmisión de saberes literarios (datos sobre las obras, los autores, los movimientos literarios). La escuela centrada en la enseñanza literaria dejaba de lado la experiencia estética, el disfrute y la creación por el afán de dar a conocer información; por ello, aparece la educación literaria, cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia literaria, es decir, la formación de un lector competente y autónomo, que comprenda y aprecie la obra.

A pesar de que el concepto de competencia puede ser controversial por la mirada empresarial o laboral –que la define como aquello con lo que debe contar un empleado para cumplir sus funciones o seguir unas instrucciones–, en el ámbito educativo y vinculado al fenómeno literario, este término se asume desde un enfoque social y cultural, que tiene en cuenta las potencialidades que posibilitan el encuentro entre el sujeto y la literatura. Un concepto que ha tenido un desarrollo desde la Gramática generativa transformacional de Noam Chomsky (1965) en la cual hacía referencia a una capacidad que permitía construir oraciones gramaticales; o desde el lingüista alemán Manfred Bierwisch (1965), para quien consiste en “una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” (citado por Lomas, 1999, p. 108). Sin embargo, esta idea de Bierwisch fue ampliada y complementada por distintos investigadores.

De acuerdo con lo anterior, la competencia literaria se concibe como una potencialidad que incluye diferentes aspectos: capacidades, habilidades, actitudes, conocimientos, necesidades. Por ello, la experiencia de lectura (relación lector/obra) es fundamental para desarrollar las capacidades y actitudes que permiten disfrutar o apreciar las obras. En otras palabras, hablar de competencia

literaria implica comprender que el eje en el aula tiene que estar en la lectura y no únicamente en la transmisión del saber literario, pues esta no se reduce a la información que debe poseer el lector.

En este sentido, asumir la literatura en el aula implica facilitar procesos o actividades en las que los estudiantes de manera directa puedan, por un lado, acercarse a la obra y comprenderla, y por otro, aproximarse a la creación literaria gracias a diferentes saberes. Un proceso de educación en el que el rol del docente no es interferir entre el texto y el estudiante, sino acompañar el encuentro del lector con el texto literario. Lo anterior surge de la problemática de la investigación que estaba centrada en la necesidad de abordar la literatura sin instrumentalizarla (enseñar las reglas de la lengua), ya que en el quehacer docente se recurría principalmente a ejercicios de gramática después de la lectura literaria.

Esta investigación aborda la competencia literaria entendida como los conocimientos y las actitudes de aprecio por la obra que se desarrollan y, a su vez, posibilitan la comprensión, interpretación y producción de textos literarios (orales, escritos o audiovisuales), gracias a la experiencia de lectura y escritura. Esta definición se construyó a partir de autores como Culler (1975) y Mendoza (2008), quienes indican que es aquella que implica unas convenciones o elementos para comprender y producir textos literarios. Por ejemplo, Mendoza (2008) precisa que la competencia literaria es “el conjunto de saberes que permite actualizar diversas obras; pero esos saberes dependen, en gran medida, de las experiencias lectoras previas y de las inferencias generalizables que, sobre el discurso literario, haya sido capaz de sistematizar el lector” (Mendoza, 2008, párr. 3)

Por lo anterior, es de resaltar que la competencia literaria se desarrolla progresivamente a través de actividades de lectura o de producción; pues este concepto en la investigación se puede evidenciar a través de las distintas acciones del proyecto de aula, que están definidas y determinadas por unos saberes, un contexto y unos objetivos comunes entre

los participantes. Por ello, se debe entender que las actividades o procesos de lectura se centran en la construcción de sentido en consideración de todos los aportes que ofrece el autor, la obra y el lector. Según [Mendoza \(1998\)](#), la lectura es

[...] un proceso activo de construcción de significados a partir de estímulos textuales. Con ello se pretende destacar el carácter procesual e interactivo de la lectura, en la que no solo el texto o la obra son los elementos que aportan informaciones y contenidos, sino que, para que se produzca el verdadero efecto de la lectura, necesariamente, también ha de contarse con las aportaciones del receptor y con la activación de aquellos personales saberes pertinentes para la comprensión de lo expuesto y presentado por el texto. (p. 175)

De acuerdo con lo anterior, la lectura se asume como ese proceso en el que un lector gracias a sus conocimientos de la vida, de la literatura o con sus emociones, se acerca a un texto que ofrece informaciones, indicios o estímulos para dar sentido a aquello que se dice. En otras palabras, es un encuentro entre texto y lector que se da en un momento específico, que influye por los saberes, las emociones o el contexto en el sentido que se construye. Por tanto, cada lectura de un mismo libro es diferente, ya que el lector cuando se enfrenta a la obra puede aportar aspectos cognitivos y emocionales nuevos o distintos respecto a un encuentro anterior. Por ello,

La lectura de una obra particular, en un momento particular, por parte de un lector particular, es un proceso en extremo complejo. Los factores personales afectan inevitablemente la ecuación representada por el libro más el lector. Su experiencia pasada y sus preocupaciones actuales pueden condicionar activamente su respuesta espontánea primaria. En algunos casos estas cosas inducirán a una reacción plena y equilibrada ante la obra. En otros limitarán o distorsionarán. ([Rosenblatt, 2002, p. 104](#))

En este sentido, en el fortalecimiento de la competencia literaria que se da gracias a la lectura literaria, es imprescindible tener en cuenta conocimiento de distinta índole para abordar la literatura como una práctica social y cultural que conlleva a pensar y comprender el mundo, la sociedad y la cultura. Por tal razón, según [Mendoza \(2004\)](#), el lector con competencia literaria es aquel que reconoce y comprende el discurso literario (sus estructuras), cuenta con conocimientos sobre la cultura, crea hipótesis de lectura a partir de sus saberes y de los indicios que aporta el autor, relaciona lo leído con otros tipos de textos (películas, publicidad, programas de televisión), interpreta sin contradecir lo dicho por la obra y, lo más importante, disfruta con la lectura.

En definitiva, abordar la competencia literaria en la escuela conducirá a la formación de lectores que se acercan directamente al texto para disfrutar de la ficcionalidad, de la cultura, de las vivencias y de los aspectos humanos. Este encuentro les posibilita avanzar paulatinamente en saberes y en actitudes hacia la comprensión y producción de todo tipo de texto literario (géneros, canon, literatura infantil y juvenil, transmedia). Así, el acercamiento entre el sujeto y la obra puede darse y evidenciarse a través de actividades orientadas desde distintos objetivos (recitales, talleres, encuentros con el escritor).

### Competencia literaria articulada a la biblioteca escolar

Ahora bien, para el desarrollo de la competencia literaria se tiene que posibilitar la interacción directa entre el lector y el texto literario, de manera que ese encuentro no sea impuesto, obligado o forzoso. Por ello, en la escena de la educación literaria aparece la biblioteca escolar como el espacio en el que se pueden llevar a cabo las actividades que permitan el fortalecimiento de la competencia literaria. ¿Por qué la biblioteca escolar? Desde el Manifiesto de la Unesco sobre la biblioteca pública ([IFLA y Unesco, 1994](#)) se señala que el papel de este lugar gira en torno a la educación, la cultura y la información

con la finalidad de lograr la igualdad y formación de ciudadanos críticos, que tienen acceso al conocimiento (entre esos, al conocimiento literario) sin ningún tipo de distinción.

De igual modo, la [IFLA y Unesco \(1994\)](#) señalan que la biblioteca tiene unas funciones que están orientadas a, primero, crear el hábito de lectura, que es uno de los aspectos que posibilita el progreso en la competencia literaria, pues amplía las experiencias de lectura literaria; segundo, apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela, como se observa con las actividades de promoción de lectura que complementan o apoyan la educación literaria desarrollada en la clase de lenguaje; tercero, posibilitar el despliegue de la creatividad desde las distintas manifestaciones del arte a través de actividades de creación o producción desde diferentes áreas del saber; cuarto, favorecer el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural; y, quinto, promover el acceso a la información para formar ciudadanos críticos y una sociedad equitativa. Todas estas misiones de la biblioteca son fundamentales en el abordaje de la literatura en la escuela y la formación de ciudadanos lectores autónomos.

En este sentido, el docente de lenguaje, para abordar la literatura en la escuela, puede hacer uso de la biblioteca escolar para fomentar actividades como círculo de lectores, foros, conversatorios donde el texto literario no sea impuesto, sino elegido a través de diferentes mecanismos de participación de los estudiantes como votaciones, formularios, entre otros. Una biblioteca escolar que posibilite vincular el currículo del docente y que no sea solo el espacio de almacenamiento de los libros de la institución escolar, un lugar frío y ajeno a las prácticas sociales de los estudiantes; sino que se vuelva parte de las prácticas de lectura y escritura tal como se llevan dentro y fuera de la escuela.

La educación del ciudadano debe posibilitar acercarse al fenómeno literario, para que después de su proceso de formación básica continúen disfrutando y aprendiendo de la lectura. De ahí que

el énfasis de las bibliotecas esté en la promoción de la lectura literaria a través de distintas actividades (foros, cine foros, encuentro o círculo de lectores, recitales, talleres literarios) para construir el hábito lector. En consecuencia, la biblioteca escolar sirve como pretexto para el fortalecimiento de la competencia literaria, pues en cada una de estas actividades se aprenden saberes sobre el fenómeno literario y se desarrollan actitudes de aprecio por la obra (ver [IFLA y Unesco, 1994](#)).

## Marco metodológico

En la investigación se asumió la literatura como una práctica social y cultural. Así que para cumplir el objetivo de “fortalecer la competencia literaria de los estudiantes de noveno grado a partir de un proyecto de aula para la promoción de la lectura desde la biblioteca escolar” se construyó un marco u horizonte metodológico desde paradigma, enfoque y diseño de investigación centrado en los significados y la participación de los sujetos de la investigación.

Por ello, la orientación metodológica estuvo centrada en el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo, el diseño de investigación-acción y el dispositivo didáctico proyecto de aula. Esta orientación posibilitó reconocer la participación tanto del investigador (docente de lenguaje) como de los investigados (estudiantes de noveno grado que se encuentran entre los 13 y 16 años) y el contexto en el cual estos participan (institución educativa privada de orientación confesional católica).

En concordancia con la investigación-acción se realizó un primer momento de identificación de las necesidades o problemáticas del quehacer docente, vinculados con la educación literaria. En esta primera parte se desarrolló una lectura etnográfica del contexto, la cual consistió en una indagación del espacio escolar con la finalidad de conocer, identificar o caracterizar las necesidades, dificultades y potencialidades de estudiantes y docentes en relación con la literatura. Esta lectura etnográfica tuvo en cuenta los siguientes aspectos: a)

el estudio del campo político desde documentos de política pública como los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana y documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) o los resultados de Pruebas Saber; b) el análisis del campo etnográfico con encuestas y documentos recolectados de las clases, que permitieron construir el problema de investigación, ya que estos dan información sobre estudiantes, docentes y saberes; y c) el estudio del campo cartográfico para construir antecedentes, que se realizó revisando 29 documentos entre los cuales se hallaban tesis, trabajos de grado de maestría y artículos de investigación.

Es importante señalar que, en el análisis del campo etnográfico, por un lado, las entrevistas estructuradas aplicadas a docentes de lenguaje contaban con preguntas sobre la forma de abordar la literatura en el colegio como: “¿Qué piensa acerca del papel o el para qué de la literatura en el aula?”; “¿De qué manera o mediante qué estrategias aborda la literatura en el aula?”. Por otro lado, las encuestas a estudiantes contaban con nueve preguntas con el fin de identificar sus prácticas, dificultades e intereses.

Ahora bien, en un segundo momento de la investigación-acción –a partir de la reflexión sobre la práctica, el contexto, los antecedentes y los teóricos– se construyó el plan de acción para fortalecer la competencia literaria, el cual se basó en el dispositivo didáctico proyecto de aula. Un proyecto de aula es aquel que facilita la participación de los estudiantes en la construcción de un objetivo o propósito, que requiere de varias acciones; por tal razón, “se constituye en una herramienta fundamental, porque es a través de él y gracias a él, que nos representamos el mundo, que podemos construir conocimientos, negociar los significados, comunicarlo e intercambiarlos, re-creando la realidad y generando otros mundos posibles” (Rincón, 2012, p. 16).

El proyecto de aula titulado “Biblioteca escolar: el rincón del lector” se conformó por cuatro fases:

planificación, realización de tareas, culminación del proyecto y evaluación. En la primera, se compartieron los intereses de estudiantes y docentes para la construcción del objetivo del proyecto, que trataba la promoción de la lectura desde la biblioteca escolar. Además, se realizó el reconocimiento de los intereses sobre qué les gustaría encontrar en una biblioteca a través de “Formularios” de Google y sobre qué deseaban leer con la organización de grupos de trabajo, que ingresaban a la plataforma El Libro Total: Biblioteca Digital de América (<https://www.elibrototal.com/ltotal/>) para construir una lista de lecturas de su interés.

En la fase de realización de tareas se llevaron a cabo las siguientes cinco acciones: a) elección de la primera lectura literaria con la participación de los estudiantes, pues desde sus intereses de lectura se creó un formulario de Google para hacer la selección del cuento a tratar; b) lectura oral comentada del primer cuento elegido, “La casa de muñecas embrujada” de Montague Rhodes James, es decir, a medida que la docente avanzaba en la lectura oral del texto (compartiendo pantalla a través de Zoom) se formulaban preguntas sobre los hechos, personajes o situaciones para conversar sobre lo leído; c) lectura del segundo y tercer cuento (“Fantasía nerviosa” de Horacio Quiroga y “El corazón delator”, de Edgar Allan Poe) cuya elección se realizó desde un formulario de Google con los intereses de estudiantes (tomados de esa primera elección grupal), pero enfocado en el género de terror o fantástico; d) elaboración del contenido de la página web de la biblioteca a partir de juegos y adaptaciones de los cuentos gracias a Gramática de la fantasía de Gianni Rodari (1973); y e) inauguración de la página web de la biblioteca escolar a través de un video que se compartió en la celebración del Día del Idioma y del Libro, y de un concurso de dibujo para atraer la atención de la comunidad educativa.

En la culminación y evaluación del proyecto, los estudiantes de noveno presentaron la página web de la biblioteca escolar en cada uno de los grados del colegio a través de las reuniones por

Zoom para invitarlos a participar en esta. Además, respondieron un cuestionario para evaluar el proyecto de aula con temas relacionados con los aportes del proyecto a su formación como “¿Cuál es su actitud frente a la literatura a partir del proyecto de la biblioteca?”. Cabe aclarar que el producto de este proyecto de aula fue la página web de la biblioteca de vital importancia para la comunidad educativa en tiempos de pandemia por covid-19, que tiene como enlace: <https://bibliotecansps.wix-site.com/my-site-1>

Por otra parte, los instrumentos de recolección de datos en el enfoque cualitativo y la investigación acción deben facilitar reconocer esos valores, conocimientos, creencias y actitudes de los participantes. En este sentido, se utilizaron como instrumentos, primero, las grabaciones de audio de las clases en las que se realizaron las lecturas orales y, de las clases en las cuales se construyó el contenido para la página web, que fueron transcritas de forma parcial; segundo, el contenido elaborado para la página web, y tercero, el cuestionario de evaluación del proyecto de aula.

Por su parte, el proceso de recolección, codificación, sistematización y análisis de datos ejecutó según tres categorías con sus respectivas unidades de análisis como se observa en la [tabla 1](#). La categoría de competencia literaria se abordó desde unidades que dan cuenta de los aspectos que conforman dicha competencia como los conocimientos, las habilidades y las actitudes. La categoría de

lectura literaria permite estudiar el encuentro del estudiante con el texto, por ende, sus unidades de análisis giran en torno a los aportes del lector y del texto. La categoría de biblioteca escolar cuenta con tres unidades que posibilitaron evidenciar el papel del estudiante, del docente y de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para fortalecer la competencia literaria en tiempo de pandemia.

De acuerdo con lo anterior, se construyeron unas matrices en las que se ubicó la transcripción parcial para identificar cada elemento referido a las unidades de análisis. Luego, desde esa primera información codificada manualmente se crearon matrices para cada categoría, cuyas columnas daban cuenta de cada unidad para realizar el proceso de interpretación. Este proceso posibilitó evidenciar los resultados que se presentan en el siguiente apartado.

## Resultados y análisis

El proceso desarrollado en la investigación desde la lectura etnográfica del contexto, el rastreo de antecedentes, la construcción de los marcos teórico y metodológico (plan de intervención) posibilitaron evidenciar unos resultados en relación con la literatura en la escuela, en torno a tres aspectos (vinculados con objetivos y preguntas de investigación): a) los relacionados a la competencia literaria que fortalecen los estudiantes con las actividades

Tabla 1

*Contextualización categorías y unidades de análisis*

Categorías	Competencia literaria	Lectura literaria	Biblioteca escolar
	Saberes literarios	Estrategias de lectura	Participación de estudiantes
Unidades de análisis	Actitudes	Experiencias personales	Participación de docentes
	Intertexto lector	Información del cuento	Tecnología de la información y la comunicación
	Otros saberes	Lectura remota	

Fuente: elaboración propia.

de la biblioteca escolar; b) las implicaciones del diseño e implementación de una biblioteca para favorecer la competencia literaria; y c) el valor de un proyecto de aula sobre la biblioteca escolar para potenciar la competencia literaria.

### Aspectos de la competencia literaria que se fortalecen en un proyecto de aula

Para comenzar, se pudo evidenciar que los aspectos de la competencia que se potencian gracias a las lecturas orales comentadas en el marco de la biblioteca escolar son el intertexto lector, las actitudes de aprecio por lo literario, las habilidades y los conocimientos. El primero, que implica relacionar la lectura con las experiencias lectoras anteriores, es de vital importancia en la construcción de sentido, ya que tiene un rol fundamental para la activación de conocimientos previos, para la elaboración de predicciones y para las valoraciones de las obras. Este concepto no solo se constituye de textos literarios, ya que las relaciones las pueden establecer con películas, videojuegos, programas de televisión que forman parte de los referentes culturales de los estudiantes.

Por ejemplo, en la activación de conocimientos previos según títulos o información sobre el género literario, los estudiantes establecen relaciones con otras lecturas, tal como se evidenciaba con el vínculo entre el cuento “La casa de muñecas embrujada” con una leyenda mexicana sobre una isla de muñecas malditas, pues según un estudiante,

[...] si no es como una leyenda que yo había leído que estaba en una isleta pequeña de alguien [...] entonces: que si uno entraba a esa casa | ac algo así | que se le cerraba la puerta | / uy no sé | pienso algo así.

Desde estas intervenciones se puede comenzar a construir sentido y expectativas del texto a leer.

Segundo, las actitudes de aprecio por la literatura –que se excluyen del espacio escolar cuando priman estrategias centradas en lectura silenciosa

con cuestionarios– son necesarias para favorecer el encuentro entre el lector y el texto desde una disposición por dicha interacción. Por ello, la biblioteca escolar permite fortalecer este factor con las lecturas orales comentadas en las que surgen o se presentan actitudes relacionadas con los personajes o su actuar y con la valoración de la obra. Sin embargo, este aspecto implica que el profesor genera un espacio de conversación y confianza, para que los estudiantes aludan a dichas emociones y actitudes, pero sobre todo para que estén dispuestos a acercarse al texto.

Por ejemplo, respecto a las emociones que va generando la lectura, éstas pueden ser de sorpresa, de rechazo o de tristeza: “profe | dijo || hubo un forcejeo en las camitas, aunque no duró mucho, el señor Dillet lo oyó || NOO | mataron a los niños | profe | No”. Además, actitudes sobre la valoración de la obra como “yo habría querido más miedo” o “no presté atención”, que se pueden tomar para favorecer el juego de la creación desde los aspectos que no llamaron la atención del cuento. La lectura literaria implica de un lector con un equipo emocional (Rosenblatt, 2002), que reconoce que cada encuentro con un texto es diferente porque influyen los estados de ánimo, los lugares, el momento de lectura.

Tercero, las habilidades relacionadas con el ejercicio lector se evidencian en el uso de estrategias de lectura que apoyan los procesos de construcción de sentido. Estas habilidades se requieren en el antes, durante y después de la lectura. En el antes de la lectura es importante que se acuda a la actualización del conocimiento previo, ya sea dando una información general (el tema), formulando preguntas, como “Ustedes, ¿qué experiencias personales han tenido con muñecos?”, o fijarse en aspectos del texto como el título o la reseña.

Durante la lectura, destacaron estrategias como las predicciones, las preguntas, la aclaración y el recuento. A partir de la potencia de la pregunta, como aquella que posibilita avanzar en la conversación mas no evaluar si están prestando atención los estudiantes, se puede llegar a las predicciones

de los estudiantes alrededor de un personaje, una situación o el desenlace de la historia; también se puede desde las intervenciones de los educandos aclarar los problemas que se dan en la construcción del sentido. Algunos ejemplos son: predicciones como “Profe, yo tengo una teoría, es probable que fuera una familia que vivía en Strawberry y fue embrujada y la convirtieron en una casa de muñecas o algo así, no sé”, o preguntas como “¿qué tipo de muñecos podrían venir allí?”. Por el contrario, ya después de la lectura, las preguntas fomentan la intervención de los estudiantes en relación con las valoraciones de aquella. Esto evidencia la construcción del sentido del texto.

Respecto al fortalecimiento de los conocimientos con un proyecto de aula centrado en la biblioteca escolar, se pudo observar la relevancia de los saberes literarios (históricos, sobre géneros, estilísticos) y extraliterarios (saberes de otras ramas) en la construcción de sentido cuando tienen la finalidad de apoyar el encuentro con el texto. Por el contrario, si estos conocimientos son el eje de la educación literaria, el acercamiento a la literatura se complejiza en tanto los estudiantes se enfrentan a una serie de informaciones o datos que no les llaman la atención.

En los saberes literarios resaltaron aquellos relacionados con el género (terror), que le posibilitan al lector construir unas expectativas frente a lo que puede encontrar en el cuento o bien unas valoraciones acerca de la historia, según lo que se espera hallar por el tipo de género al que pertenecen. En los saberes extraliterarios destacan aquellos conceptos necesarios para construir el sentido como los estímulos textuales, que dan cuenta de una información relevante, por ejemplo, si se está hablando de la casa de muñecas embrujada y se hacía alusión a que la casa era de estilo gótico como Strawberry Hill House, es necesario conocer qué es el estilo gótico y cómo es la estructura inglesa Strawberry Hill House.

En consecuencia, las lecturas orales comentadas en el marco de un proyecto de aula sobre la biblioteca escolar fortalecen actitudes, conocimientos, habilidades e intertexto lector, gracias a

la participación de los estudiantes. Estos elementos enriquecen y conforman las experiencias de lectura, lo que posibilita continuar con el acercamiento a otros textos literarios.

### **Implicaciones del diseño e implementación de una biblioteca para fomentar el hábito lector**

El fortalecimiento de la competencia literaria conlleva a ampliar las experiencias de lectura de los estudiantes, puesto que estas consolidan los elementos mencionados anteriormente para continuar en la formación del lector literario; de ahí que sea necesario apoyar el proceso de consolidación del hábito lector para potenciar dicha competencia. Por ello, la página web de la biblioteca escolar cumple un papel fundamental, ya que tiene como misión promover dicho hábito. La implementación de la biblioteca escolar implica la participación de los estudiantes, un rol específico del docente de literatura y un conocimiento sobre las TIC.

De acuerdo con lo anterior, se evidenció la importancia de tratar la educación literaria teniendo en cuenta la participación de los estudiantes en las actividades de lectura de la biblioteca, ya que esta permite acercarse al conocimiento, a la cultura, a la vida. El lector literario participa en ese encuentro con el texto en el que destacan vivencias, saberes, experiencias, las cuales entran en juego con los estímulos textuales; estos últimos corresponden a aquella información sobre personajes, lugares u objetos de la narración que facilitan la construcción del sentido (Rosenblatt, 2002). Por consiguiente, es en la participación de los estudiantes donde entran en juego los elementos de la competencia literaria para la comprensión y, también, para la producción en las acciones encaminadas a la elaboración de contenido de la página web, dado que este invita al trabajo colaborativo para pensar como comunidad de lectores y escritores en actividades, ejercicios, campañas, concursos, entre otras actividades propias de una biblioteca escolar.

Ahora bien, implementar una biblioteca escolar (en este caso digital por tiempo de pandemia, es decir, la página web) requiere de un docente que sea orientador, negociador y modelo motivador. Este debe orientar las acciones del proyecto de aula para asumir la literatura como una práctica social y cultura más no como solo una actividad escolar obligatoria; esto implica organizar la educación desde otros ejes distintos al histórico para fomentar el gusto o aprecio por lo literario con la potencia del juego o el hacer cosas con las palabras como los ejercicios de Gramática de la fantasía de [Rodari \(1973\)](#).

El docente debe ser negociador, dado que el carácter de un proyecto de aula es la participación de los estudiantes, lo que posibilita el encuentro de los intereses de estudiantes y docentes que se deben negociar; por ejemplo, un canon formativo, concepto desarrollado por [Mendoza \(2008\)](#), en el que se incluyen los textos de interés del currículo, del aula, de la literatura infantil y juvenil y de los estudiantes. Es decir, alguien capaz de dialogar con los estudiantes para tomar decisiones pertinentes que lleven al cumplimiento del objetivo del proyecto de aula centrado en la biblioteca escolar.

El educador debe ser modelo motivador, ya que es el primero que debe dar cuenta de esa disposición por acercarse al texto literario. Este debe poner en esa experiencia de lectura sus actitudes, conocimientos, habilidades e intertextos lectores para la construcción de sentido y para favorecer el acercamiento de sus estudiantes a lo literario. Por ejemplo, puede motivarlos invitando a la lectura desde la primera persona plural, “vamos a leer”, mas no desde el modo imperativo que lleva a asumir la lectura como una actividad solamente escolar y obligatoria: “lean ‘La casa de muñecas embrujada’”. La literatura debe ser abordada en un espacio de diálogo, confianza, tranquilidad y disfrute.

Por último, implementar la biblioteca escolar para fortalecer la competencia literaria implica tener en cuenta aspectos de la educación remota como las intervenciones de los padres de familia

mientras se desarrolla el encuentro con el texto; las características de las plataformas de reuniones sincrónicas en las que se lleva a cabo la lectura oral y comentada, que pueden presentar problemas con el audio o el tiempo de la reunión; y, los conocimientos sobre las TIC para la elaboración de la página web. Esto lleva a evidenciar cómo podemos hacer de las TIC, según [Scolari \(2008\)](#), un *pharmakon*, que funciona como remedio para solucionar problemas derivados de una pandemia o como veneno, si no lo utilizamos de manera adecuada.

### **El proyecto de alrededor de la promoción de la biblioteca escolar para potenciar la competencia literaria**

La investigación posibilitó obtener unos resultados respecto al papel del proyecto de aula para fortalecer la competencia literaria desde las actividades de comprensión y producción de la biblioteca escolar, facilitó la selección de textos literarios teniendo en cuenta la participación de los estudiantes y dio a conocer las posibilidades que surgen desde las TIC para esa formación de lector literario.

En primer lugar, la competencia literaria, además de fortalecerse con las actividades de lectura oral comentada, se potenció y se puso en juego en el proceso de creación del contenido de la página web de la biblioteca escolar. Como resultado del proyecto de aula se construyeron juegos y adaptaciones sobre los tres cuentos del proyecto de aula gracias a las estrategias de [Rodari \(1973\)](#). Estas creaciones evidenciaron la necesidad de habilidades, actitudes y conocimientos para la producción, ya que sin estos no hubiese podido recrearse dicho relato.

Aunque los juegos creados por los estudiantes se centraron en pregunta y respuesta, estos fueron un primer acercamiento para el contenido referido a adaptaciones. Las adaptaciones se caracterizaron por cambios de narrador, nuevos personajes, situaciones distintas, relaciones entre obras y formatos diferentes para dar cuenta de la historia. Por

ejemplo, la adaptación de “La casa de muñecas embrujada” narra cómo todo lo que le hacían a la casa se les devolvía a los personajes, es decir, si la quemaban, la persona que realizaba dicha acción la encontraban quemada al día siguiente, además el personaje solo podía deshacerse de la casa vendiéndola, por ende, la culpa de dicho acto (pasar la desgracia a otro) lo llevó a quitarse la vida, como se observa en las siguientes líneas:

Debían vender esa casa, un pensamiento egoísta que haría mayor la culpa de Dillet pero debía de quitarse ese peso de encima, no permitiría que esa casa se llevara al anciano [...]. Dillet se sentó en su cama, con pensamientos crueles y duros, la cara de alguien que vivió el infierno en tierra, alguien que vio lo cruel y egoísta que es la gente, un patrón que él debió seguir para liberarse de esa casa, una culpa que lo consumía. Se levantó caminando ante los pasillos, un lugar lleno de recuerdos que el dinero no sería capaz de comprar, una fuerte punzada sintió al caminar por el pasillo a la habitación quemada del mayordomo, los oficiales obviamente no encontrarían un culpable ya que, ¿cómo encontrar huellas en la camisa de una muñeca quemada? Es algo imposible. Miró por última vez ese pasillo, no se atrevería a entrar ahí, Dillet regresó a su habitación y miró por última vez la hermosa ventana que tenía, desde ahí podía ver la hermosa flora que había, algo que extrañar. Decidió tomar la botella de arsénico que estaba a su lado y luego acostarse en su cama esperando tener un buen sueño un lindo final.

Además, se crearon poemas en los que se vinculaban dos cuentos que tenían por protagonista un asesino, el cual daba cuenta del asesinato de una mujer (“Fantasía nerviosa” de Horacio Quiroga) y de un hombre por su ojo (“El corazón delator” de Edgar Allan Poe). También se narraron las historias a través de conversaciones de WhatsApp, que generaron el vínculo entre los aspectos cotidianos de los estudiantes como las conversaciones por el chat, los emoticones, nuevos personajes como psicólogos, entre otros aspectos. Estos juegos y

adaptaciones apoyan la consolidación del aprecio por lo literario.

En segundo lugar, el proyecto de aula facilita la participación de los estudiantes en la elección del texto literario y en la construcción del canon formativo. Para ello se compartió una plataforma de acceso libre (El Libro Total: la Biblioteca Digital de América), con el propósito de que los estudiantes accedieran a los textos que les llamaba la atención; posteriormente, se reunieron esos intereses en un formulario con la finalidad de negociar las lecturas a desarrollar entre todo el grupo de noveno grado, debido a que es imposible que se puedan tratar las lecturas de interés de cada estudiante. Dicha participación natural en un proyecto de aula acerca al estudiante a las prácticas de lectura, tal y como se dan fuera de la escuela, ya que de manera autónoma un lector se encuentra un título o una reseña que le llama la atención para el encuentro con el texto literario.

En la educación literaria es fundamental el rol de los lectores en la selección de los textos literarios, que se tenga en cuenta su voz respecto a lo que desean leer en la escuela. De ahí la importancia de la participación, la negociación y el canon formativo para fortalecer la competencia literaria de los estudiantes. Esto con la finalidad de progresar paulatinamente de textos menos complejos a obras con mayor complejidad gracias a las experiencias de lectura.

En tercer lugar, la tecnología de la información y la comunicación es relevante, ya que fomenta la competencia literaria gracias a su papel en la selección de textos y en la elaboración de la página web. En un contexto caracterizado por el confinamiento debido al covid-19, estas fueron necesarias para continuar los procesos de formación de los estudiantes y posibilitar el encuentro, en este caso, centrado en el diálogo alrededor de los mundos posibles que la literatura ofrece.

En este espacio se pudo evidenciar el concepto de prosumidores de [Scolari \(2008\)](#), ya que los estudiantes tuvieron la posibilidad de reconocer y hacer uso de plataformas o páginas de acceso libre al texto literario, que en un momento de cuarentena

son necesarias para un lector porque les posibilita seguir su formación autónoma por fuera de la escuela. Además de acceder a esta plataforma, los estudiantes tuvieron la posibilidad de producir contenido referido a la literatura a través de la página web titulada “El rincón del lector”, que se conformó de una interfaz de inicio (se publican las noticias), una pestaña de bibliotecas virtuales (plataformas de acceso libre), dos pestañas para contenido de bachillerato y de primaria (“Bibliolectus” y “Pepe: el cuentahistorias”) y una pestaña para crear según el formato de foro.

## Conclusión

Pensar la formación de un lector literario competente conlleva tener en cuenta espacios vitales como la biblioteca escolar, ya que esta posibilita construir y potenciar dichas experiencias de lectura y de producción en las que las actitudes, los conocimientos, las habilidades y los intertextos cumplen un rol fundamental para el encuentro entre el lector y la obra literaria. Este espacio posibilita abordar la literatura como una práctica social y cultural, que no se reduce únicamente a una actividad escolar u obligatoria, sino que es parte de la vida cotidiana del sujeto puesto que lo lleva a conocer, crear y comprender situaciones vinculadas con el hombre, la sociedad y la vida.

Por ello, en el proceso por mejorar la educación literaria, los docentes tienen que construir investigaciones que faciliten una participación de los estudiantes en el acercamiento a la literatura. En este caso, el proyecto de aula es un dispositivo enriquecedor porque favorece dicha participación de los estudiantes en las prácticas de lectura y escritura literaria. La investigación permitió comprender tres aspectos relacionados con la competencia literaria, la biblioteca escolar y la conexión entre estos dos aspectos.

Primero, desde las actividades de lectura oral comentada y de la elaboración del contenido para la página web de la biblioteca escolar, se fortalecieron aspectos como: a) el intertexto lector, ya

que en las conversaciones sobre las obras, los estudiantes hacían alusión a textos, programas o películas para crear predicciones y valoraciones sobre la historia que se estaba leyendo; b) las actitudes, ya que la participación en la lectura lleva a compartir esas emociones que iba generando los personajes o las situaciones de los cuentos; c) las habilidades, ya que a partir de estrategias de lectura se realiza el acercamiento al texto para construir el sentido; d) los conocimientos literarios y extraliterarios, que a pesar de que no son el eje de la educación literaria, sí están presentes para crear unas expectativas acerca de lo que puede aparecer en la historia o aportar elementos sobre los personajes.

Segundo, en tiempo de pandemia (confinamiento) no se pudo hacer uso de las bibliotecas, por ello fue necesario recurrir a diferentes plataformas que favorecieran el acceso al texto literario, o, como la investigación, a la creación del espacio virtual de la biblioteca escolar. Esta implementación y diseño de la página web de la biblioteca escolar implicó la participación de los estudiantes en las lecturas orales, que constituyen esas experiencias de lectura que fortalecen el hábito de lectura y motivan la creación de comunidad de lectores en torno al espacio escolar.

Además, implicó un docente orientador, negociador y modelo motivador, que comprendiera que su rol iba más allá de dar la explicación sobre la historia literaria, y se centraría en formar una comunidad de lectores dispuestos al acercamiento con la obra. Lo anterior supuso un educador que fomentara la literatura y su gusto por esta, a pesar de las dificultades que se pudieran presentar, como la frustración ante el desinterés en algunas historias que pueden manifestar los estudiantes.

Tercero, la competencia literaria se puede abordar desde la biblioteca escolar, ya que son dos conceptos vinculados, por cuanto este espacio promueve el hábito de lectura a través de actividades de promoción de la lectura que posibilitan ampliar las experiencias de lectura que fortalecen las actitudes de aprecio, los conocimientos y las habilidades necesarias para la comprensión

y producción de textos literarios. Asimismo, este espacio, al posibilitar la participación, conlleva otras formas de selección de las obras a leer en la escuela, dado que se presenta una escogencia desde los intereses de los estudiantes tal y como se da en las prácticas no escolares, elemento fundamental en la formación de lectores autónomos.

La página web de la biblioteca escolar es un recurso pertinente para incluir los procesos de comprensión y de producción literaria mediados por las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). A través de las adaptaciones, juegos, audiocuentos, videos o historias por WhatsApp creadas por los estudiantes, se pusieron en juego los elementos que conforman la competencia literaria y el gusto por acercarse de una manera diferente a cuestionarios basados en preguntas a la literatura.

En definitiva, es necesario para cerrar la distancia entre la literatura y los estudiantes, buscar espacios, actividades o momentos en los que la lectura literaria no se aborde como un ejercicio obligatorio, aburrido y monótono, sino que se construyan, por ejemplo, a través de proyectos de aula, actividades en los que la experiencia sea enriquecedora y tenga en cuenta al lector. Lo anterior posibilita fortalecer la competencia literaria de los estudiantes con la finalidad de que continúen como lectores literarios después de finalizar su formación básica escolar.

## Reconocimientos

Este artículo es resultado de la investigación titulada "La competencia literaria desde la biblioteca escolar, proyecto de aula para formar lectores literarios en grado noveno", construida en el marco de los estudios de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

## Referencias

- Culler, J. (1975). La competencia literaria. En *La poética estructuralista* (pp. 163-178). Anagrama.
- Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1994). Manifiesto de la Unesco de la biblioteca pública. <https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/formacion/caja-de-herramientas/lineamientos-pol%C3%ADticas-y-directrices-sobre-las-bibliotecas-p%C3%BAblicas/manifiesto-de-la-unesco-sobre-la-biblioteca-p%C3%BAblica>
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. (Vol. II). Paidós.
- Mendoza, A. (1998). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 169-189). Horsori.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A. (2008). La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1r771>
- Rincón, G. (2012). Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Panamericana Editorial.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Editorial Gedisa.



# Pedagogía de la lengua



## Didáctica de la escucha: disposición y proporcionalidad

### Didactics of Listening: Disposition and Proportionality

Juliana León Suárez<sup>1</sup> 

#### Resumen

En este artículo se presentan los resultados parciales de la investigación doctoral “La salvación de la escucha: didáctica de lo bello. Configuraciones didácticas para la formación de sujetos discursivos escuchantes”. Su objetivo es postular los componentes de la formación en la escucha como principios didácticos aplicables en diversos contextos educativos y procesos sociales a través de las configuraciones didácticas de la escucha. El dialogismo y la hermenéutica analógica son la base epistemológica de este estudio. Se propone una metodología de investigación propia basada en la hermenéutica de la escucha para analizar tres escenarios distintos y el límite de las condiciones de escucha de a) siete niños y niñas, sordos y oyentes, que crean una obra de danza; b) cuatro expertos profesionales que trabajan con sobrevivientes del conflicto armado en Colombia; y c) un grupo de estudiantes universitarios de danza que deliberan en el marco del Paro Nacional Estudiantil. Los análisis tanto hermenéutico como cruzado de las observaciones de clase en los contextos a) y c), así como las entrevistas en profundidad del escenario b), permiten comprender el fenómeno de la escucha desde su multidimensionalidad y conceptualizarla como una virtud. En conclusión, esta investigación deriva en una propuesta didáctica de la escucha para la formación sujetos discursivos sensibles, éticos y deliberantes, basada en la disposición y la proporcionalidad.

**Palabras clave:** escucha, formación, disposición.

#### Abstract

This article presents the partial results of the doctoral research titled *The salvation of listening: The didactics of beauty. Didactic configurations for the training of listening discursive subjects*. Its objective is to postulate the components of listening training as didactic principles applicable in different educational contexts and social processes by means of the didactic configurations of listening. Dialogism and analogical hermeneutics are the epistemological basis of this study. An own research methodology is proposed which is based on the hermeneutics of listening and allows analyzing three different scenarios, as well as the limits of the listening conditions of a) seven children, deaf and hearing, who create a dance work; 2) four professional experts working with survivors of the armed conflict in Colombia; and 3) a group of university dance students deliberating within the framework of National Student Strike. Both hermeneutical and cross-analyses of class observations in contexts a and c, as well as in-depth interviews in scenario b, allow understanding the phenomenon of listening from its multidimensionality and conceptualizing it as a virtue. In conclusion, this research results in a didactic proposal of listening to train sensitive, ethical, and deliberative discursive subjects, based on disposition and proportionality.

**Keywords:** listening, formation, disposition.

<sup>1</sup> Docente de lenguaje e investigación, Medio Tiempo Ocasional, del Proyecto Curricular Arte Danzario, de la Facultad de Artes ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [jpleons@udistrital.edu.co](mailto:jpleons@udistrital.edu.co)

**Cómo citar:** León Suárez, J. (2022). Didáctica de la escucha: disposición y proporcionalidad. (2022). Didáctica de la escucha: disposición y proporcionalidad. *Enunciación*, 27(1), 81-96. <https://doi.org/10.14483/22486798.19042>

Artículo recibido: 4 de febrero de 2021; aprobado: 2 de mayo de 2022

## Introducción

En el ámbito educativo, la queja constante suele ser la falta de escucha de estudiantes y maestros, la aparente obviedad de la escucha (Rojas, 2017), su reducción a habilidad comunicativa entrenable, la falta de *disposición*. Pero nuestra progresiva deshumanización exige, primero, una comprensión amplia del lenguaje en cuanto dialógica compromisoria, y segundo, considerar el problema como una cuestión pedagógica y didáctica de impacto profundo en la sociedad. Una amplia revisión sobre la escucha y la educación (León, 2019a) ofrece las tendencias de investigación en este campo y el progresivo y exponencial crecimiento de este tipo de investigaciones en el mundo. En este artículo se presentan los resultados parciales de una investigación doctoral y viene a formar parte de ese campo en auge. El propósito consiste en postular los componentes de la formación en y desde la escucha como principios didácticos aplicables en diversos contextos educativos y de procesos sociales, a través de configuraciones didácticas.

Para eso, recoge tres nodos problemáticos que aluden a una necesaria formación de la escucha como contribución al ejercicio ciudadano deliberativo y en cuanto compromiso ético ineludible: a) La falta de una definición abarcadora sobre la escucha, que acoja su complejidad y multidimensionalidad. b) La necesidad de una formación en la ética de la escucha, ya que se ha instaurado una escucha selectiva, racista y hegemónica, implicada en la gramática española que se impuso desde la Colonia (Ochoa, 2014), debilitada por la globalización y por la violencia interna en las zonas rurales y urbanas de Colombia: “la escucha se inserta en marcos epistemológicos que se configuran según órdenes institucionales que acaban por establecer ‘regímenes de escucha’” (Bioletto-Bueno, 2019, p. 114), definiendo maneras de escuchar o de silenciar y desoír. Algunos regímenes de escucha insonorizan los actos atroces de la guerra y a sus actores, y eluden la responsabilidad social de la ciudadanía. De ahí, una formación ética de la

escucha para hacer audible lo silenciado y porque no hay coartada (Bajtín, 2015) que permita huir del momento histórico que se vive. c) La escasa comprensión didáctica y pedagógica de la escucha. Esto supone una enseñanza implícita que la obvia, manipula o niega; que la prejuicia e *indispone*; y así reproduce, en la escuela y en otros ámbitos formativos, lo socialmente establecido.

Los aportes de este estudio al campo del lenguaje y la educación son de orden epistemológico, en la acepción de la escucha; metodológico, al diseñar una hermenéutica de la escucha con qué develar la escucha misma; y pedagógico didáctico, al consolidar una propuesta de aplicación de principios con los cuales formar sujetos discursivos escuchantes, sensibles y deliberantes, mediante configuraciones didácticas proporcionadas y de disposición, categorías centrales en este estudio.

## Marco teórico y conceptual

En esta investigación existe una reflexión epistemológica (Vasilachis de Gialdino, 2006) en la que los principios teóricos propuestos son inacabados. Esto implica que lo aquí presentado intente la generación de nuevo conocimiento y el marco teórico sea un esbozo de lo que luego se profundiza a través de los datos empíricos en los resultados. Las bases son dialógicas (Bajtín, 2004; Buber, 2006; Levinas, 2001), hermenéuticas (Gadamer, 2004; Beuchot, 2018, 2010) y de pedagogías críticas (Freire, 1997), en las que el lenguaje es central en la formación humana y la didáctica se constituye en una vía concreta de su realización, sin que esta sea prescriptiva, recetaria o impositiva.

La formación de sujetos discursivos sensibles, éticos y deliberantes en las prácticas cotidianas del mundo de la vida parte de una dialógica existencial y formativa: la relación consigo mismo (yo), con los otros (tú/él/ellos) y con lo otro (el saber, el conocimiento, la sociedad, la historia, el ciberespacio, el mito, el universo...). Por la tríada yo/tú/otro (Bajtín, 2015) se responde a la vida y al coterráneo, es una responsabilidad ineludible (Buber, 2006).

La escucha es un acto ético, está dirigido a los demás en tiempos y espacios concretos. Desde las fronteras corporales bajtinianas u horizontes comprensivos (Gadamer, 2004) se da el encuentro, el enrostramiento al que Levinas (2001) le imprime una demanda también ineludible, el mandamiento que reza: “no matarás” (p. 74).

Para Levinas (2001), Buber (2006) y Bajtín (2015) no hay escapatoria a nuestra responsabilidad con la humanidad. Estos filósofos atienden a la alteridad, al diálogo y al reconocimiento de que es por el otro que nos constituimos en nosotros mismos. Sus propuestas convergen en la formación, un viaje de sí con retorno a sí mismo para llegar enriquecido, muy hermenéutico, o sin retorno, en el nomadismo (Levinas, 2001) propio del conocimiento y la vida.

La formación en lenguaje viene a ser formación en valores (Cárdenas y Ardila, 2009) o en virtudes (Beuchot, 2010) y un acto pedagógico revolucionario (Freire, 1997), tanto en la experiencia cotidiana como en la escuela. Y formar en la acción de la escucha se traduce en una pregunta de investigación de su didáctica, en la que es posible la formación intencionada: ¿Qué configuraciones didácticas son necesarias para la formación de sujetos discursivos escuchantes?

¿Qué es una configuración didáctica? Para Edith Litwin (1997), es la forma particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento en el aula: el tratamiento de los contenidos, las prácticas metacognitivas, entre otros, que “constituye la expresión de la experticia del docente, a través de una propuesta que no constituye un modelo para ser trasladado como un esquema para la enseñanza de uno u otro contenido” (Litwin, 1997, p. 98). Para Godino *et al.* (2006), y Godino *et al.* (2016), es una herramienta de análisis a nivel micro de los procesos de instrucción; y para León y Calderón (2003), podrían considerarse elementos estructurales que constituyen el marco referencial del saber propio de la didáctica, o el referente orientador de tipo epistemológico para el diseño didáctico, es decir, requerimientos didácticos. Esta investigación la definiré como una disposición

proporcionada. De esta y otras categorías centrales, se profundizará en los resultados.

## Metodología

El método está dado por el principio de reflexividad: “El pensamiento crítico es, a la vez, como la medida cuántica, transitivo (piensa en el objeto) y reflexivo (piensa en el pensamiento del sujeto sobre el objeto)” (Ibáñez, 1994, p. 8). La reflexividad devuelve la pregunta por la formación en y desde la escucha a la propia investigadora, cuestionando así el quehacer que desempeña como titular de la investigación, profesora de lenguaje y sujeto escuchante. Esta perspectiva complementa la reflexión epistemológica de Vasilachis de Gialdino (2006): “liberarse de los dogmatismos de las epistemologías que suponen que la naturaleza ontológica de lo conocido determina la existencia de una sola forma legítima de conocer” (p. 51).

La reflexión epistemológica pone en duda la teoría y valora la realidad social, los datos empíricos que *re-de-construyen* los conceptos. Por esa razón, es una metaepistemología (Vasilachis de Gialdino, 2006) en la que el conocimiento es compartido y construido por el sujeto que conoce, o el investigador y el sujeto conocido o investigado. Para Vasilachis de Gialdino (2006), los sujetos no son considerados objetos de estudio sino sujetos en sus componentes esenciales y existenciales, cuestión relevante cuando se investiga la escucha con la escucha misma.

En la figura 1, para alcanzar el propósito planteado de postular configuraciones didácticas de la escucha para la formación de sujetos discursivos escuchantes, la investigación y el diseño didáctico exigen la identificación previa de situaciones problemáticas, no resueltas, retadoras. La pregunta “¿Qué configuraciones didácticas son necesarias para la formación de sujetos escuchantes?” (figura 1) implica una hipótesis conjetural, iluminada por la *investigación basada en diseño* (Gravemeijer y Van Eerde, 2009) y propone la idoneidad didáctica (Godino, 2011) como punto de partida para formar

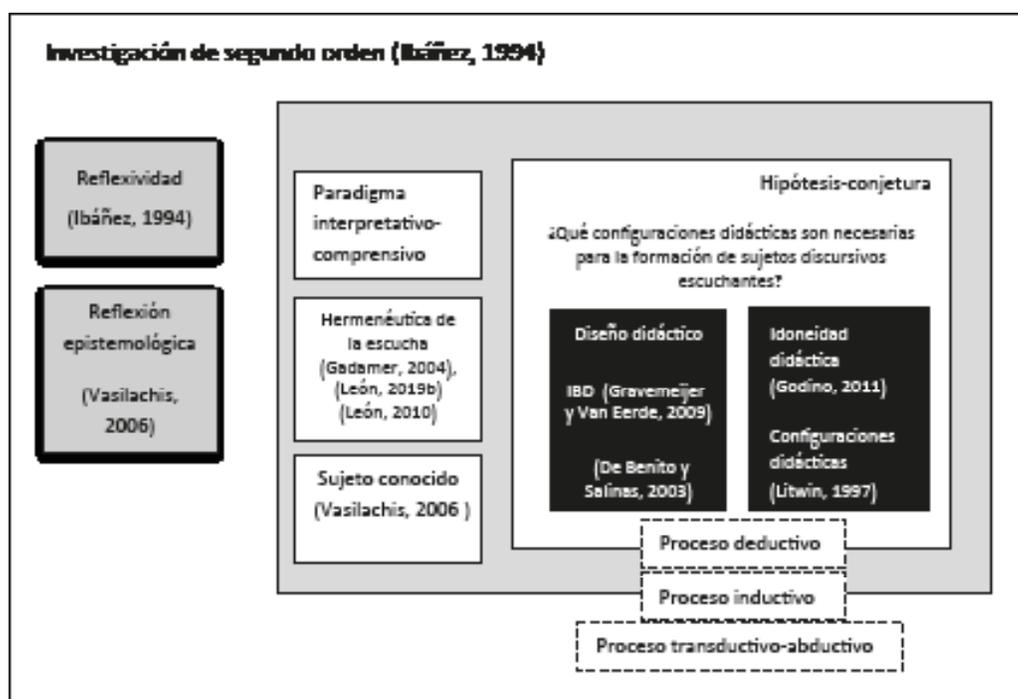


Figura 1. Diseño metodológico: hermenéutica de la escucha

Fuente: elaboración propia.

sujetos escuchantes. Este proceso particular de la didáctica combina lo *a priori* –en cuanto el diseño y la planeación– (León y Calderón, 2003) y lo *a posteriori* desde las configuraciones didácticas (Litwin, 1997), como lo emergente y lo evaluado.

El paradigma de los enfoques comprensivos e interpretativos constituye el proceso inductivo que requiere de la observación y recolección de datos en el campo. Se trata de la interpretación teórica y empírica de la experiencia escolar y de los entornos formativos de la experiencia, conjeturas sobre los elementos que pueden favorecer la enseñanza de la escucha. Ambos movimientos, inductivo y deductivo, son insuficientes para la investigación. Entonces, se recurre a la abducción-transducción para la reflexión didáctica: “La transducción utiliza, conserva y amplifica la información que hay: es un intento de resolver las disparaciones en el espacio y las condiciones en el tiempo de la unidad huyendo hacia adelante (inventando nuevas dimensiones)” (Ibáñez, 1994, p. 9). Esas *disparaciones en el*

*espacio* permiten escoger los participantes del estudio, en una especie de *escucha en los bordes*, en el que el fenómeno de la escucha parece ausente o imposible.

En la figura 2 se describen los contextos estudiados, distintos y liminares. El primero es el proyecto de investigación interdisciplinar e interinstitucional “Propuesta didáctica de la danza con población infantil sorda”<sup>1</sup> (Blanco, 2019) en el que se observaron las clases y la interacción comunicativa de un grupo de siete estudiantes de grado 3.º de primaria en la creación y montaje de una obra de danza. La población era diversa: una niña y tres niños sordos; tres niños oyentes, uno de ellos con trastorno del espectro autista, y otro con algún grado de depresión. Los datos se registran con grabaciones, notas de campo y análisis de las clases

<sup>1</sup> El proyecto, que se llevó a cabo con la Corporación Universitaria Iberoamericana y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, permitió una dedicación exclusiva a investigar el fenómeno de la escucha, datos que se reservaron solo para esta investigación. También se hicieron otras colaboraciones para el campo de la danza que ya fueron publicadas.

por parte del grupo investigador. Aquí habría una primera disposición: la estética. El segundo escenario lo constituyeron cuatro expertos profesionales, entrevistados en profundidad: un profesor antropólogo investigador de la Universidad de los Andes, fundador del espacio “A la escucha”, Juan Pablo Aranguren; el comisionado de paz Alejandro Castillejo, con una amplia trayectoria en conflicto; Ana Navarro, comunicadora y coordinadora pedagógica de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, y Nayibe Sánchez, profesional en gobierno. Sus saberes aportan a la comprensión de la ética de la escucha por la experiencia de trabajo con los sobrevivientes del conflicto armado en Colombia, en una segunda disposición de escucha: la ética.

El último escenario, las clases de Producción y Comprensión de Textos de las que la investigadora es maestra titular en el Proyecto Curricular Arte Danzario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, durante los semestres 2019-1 y 2019-3, la interacción en el aula de educación superior con un grupo de estudiantes entre los 17 y 25 años. Esta

fue una tercera disposición: la escucha política en los límites de sus posibilidades, al atravesar las contingencias del Paro Nacional en Colombia en 2019 y la emergencia sanitaria de la covid-19, por lo que se adaptó el currículo a uno abierto a toda la comunidad estudiantil, flexible y alterno.

Cada contexto implicó una recolección de datos y un análisis hermenéutico particular. A su vez, se hizo el cruce de las conclusiones analíticas de dichos contextos y un análisis retrospectivo para volver a alimentar la teoría desde la práctica, en una espiral de hermenéutica transductiva, que arrojó la propuesta de configuraciones didácticas de la escucha.

## Resultados y análisis

Los resultados del análisis hermenéutico permitieron considerar una definición de la escucha más abarcadora y postular los principios de una didáctica de la escucha a partir de la disposición y la proporcionalidad materializada en configuraciones didácticas. Estos hallazgos se describen a continuación.



Figura 2. Diseño metodológico: instrumentos de recolección y análisis

Fuente: elaboración propia.

## La escucha en cuanto virtud

Difícil es escuchar cuando el otro es tan distinto de mí, incluso sensorial o corporalmente. También si en su discurso hallamos el relato inefable de la guerra, los silencios, las miradas de la ausencia. La escucha parece disolverse en los oídos sordos del gobierno de turno, en medio de las demandas de un Paro Nacional o la digitalidad impuesta por la pandemia. Estos tres escenarios –cuerpo, otro de la guerra y protesta social– permitieron concluir que solo una escucha virtuosa es capaz de mediar entre lo imposible y lo necesario. A la escucha se le ha definido destreza, habilidad, capacidad, competencia. Los resultados de esta investigación la definen acción significativa, acto ético y virtud encarnada.

La escucha no se configura en tipos, sino que se metamorfosea de acuerdo con la situación comunicativa o discursiva en la que se halla. Esta es una de las razones por las cuales es una virtud. Toma lo que necesita en su justa proporción: ¿La situación demanda mayor reconocimiento del otro?, ¿de sus sensorialidades?, ¿de su cosmoaudición (Lenkesdorf, 2008) como en el caso de los niños y niñas sordos?, entonces la escucha requiere afinar su facultad sensible, siendo contemplativa, estética y amplificada en un cuerpo resonante.

¿El dolor del otro me conmueve comprometiéndome con su llamado, al tiempo que mi responsabilidad conmigo mismo, con mi trabajo y la vida me halan en sentido opuesto?, ¿cuál es la distancia necesaria para la sobrevivencia de ambos: el que escucha (profesional) y el que es escuchado (sobreviviente y reincorporado de la guerra)?; ¿cuál es la justa medida entre la cercanía y la distancia frente al dolor de los demás?: emerge entonces una ética de la escucha (Aranguren, 2008) en el escenario de quienes trabajan directamente con los sobrevivientes y reinsertados del conflicto armado en Colombia y de la sociedad en general, que debería acogerles.

¿La injusticia social demanda un posicionamiento, un acto de justa rebeldía y emancipación?, ¿es necesario dialogar socialmente? Emerge un diálogo de escucha (Aguilar 2004), una escucha

deliberativa, argumentativa, en medio del Paro Nacional en Colombia en 2019 y los reclamos de los jóvenes universitarios.

En todos los casos la escucha es la misma, es una unidad, indivisible. No deja de ser estética cuando también es ética, argumentativa –y viceversa–. Solo que se *recalibra* (Castillejo, 2008) en distintas gradaciones, según sea lo más adecuado, lo más prudente. Esta particularidad de la escucha la convierte en una virtud. Para Aristóteles (1959), existen dos tipos de virtudes, las éticas (*ἠθικός*) y las dianoéticas (*διανοητικός*). Estas últimas “se refieren a la parte intelectual o pensante del alma” (p. 1139b), pertenecen a lo discursivo y a las acciones humanas. La acción dirigida a los demás busca lo bello, lo bueno:

Con razón se dice, pues, que realizando acciones justas se hace uno justo, y con acciones morigeradas, morigerado. Y sin hacerlas ninguno tiene la menor probabilidad de llegar a ser bueno. Pero los más no practican estas cosas, sino que se refugian en la teoría y creen filosofar y poder llegar así a ser hombres cabales; se comportan de un modo parecido a los enfermos que escuchan atentamente a los médicos y no hacen nada de lo que les prescriben. Y así, lo mismo que estos no sanarán del cuerpo con tal tratamiento, tampoco aquellos sanarán del alma con tal filosofía. (Aristóteles, 1959, p. 1105b)

Solo se llega a escuchar virtuosamente escuchando. Sin practicar conscientemente la escucha es imposible alcanzarla en la realización de su acción. Teorizar únicamente sobre ella sería como creer que se *escucha atentamente*, cuando solo es una simulación. En el ejemplo de Aristóteles, el paciente, que desoye los consejos del médico para sanar, no ha escuchado en realidad. Escuchar conmueve hacia otras acciones, no solo porque el lenguaje sea perlocutivo, sino porque los actos –como la escucha– no pueden rehuir las responsabilidades que les son inherentes (Bajtín, 2015). Ese *mover* de la virtud se diferencia del movimiento de las pasiones y los vicios.

Las virtudes, en términos aristotélicos, “no se dan sin elección”, pertenecen a la voluntad: “Además de esto, respecto de las pasiones se dice que nos mueven, de las virtudes y vicios no que nos mueven, sino que nos dan cierta disposición.” (Aristóteles, 1959, p. 1105a). En los análisis de los datos, la palabra *disposición* para definir o referirse a la escucha fue una constante: más de veinticinco alusiones directas y una treintena de maneras indirectas: disposición, extraposición, contraposición, posicionamiento, indisposición, transposición, etc., de la escucha –tanto de la teoría como de los datos empíricos–, obedece a la esencia de la escucha, en cuanto *disposición*:

Es tener la *disposición*, es recibir de otra manera lo que el otro me dice, es cuando yo, de verdad quiero escuchar, yo me preparo para escuchar. A veces la escucha puede sorprender, pero si te sorprende y te toca emocionalmente es porque estás escuchando, no porque estás oyendo. (Ana Navarro, coordinadora pedagógica de la Comisión de la Verdad, entrevista personal, 13 de noviembre de 2020)

Es tal vez como cómo escuchar de manera diferenciada otras cosas y eso no se aprende como con una técnica, sino se aprende tal vez con una *disposición* a acoger unas historias que a veces son raras, extrañas, como diferentes a mi modo de comprender el mundo. (Juan Pablo Aranguren, antropólogo investigador, entrevista personal, 21 de octubre de 2020)

¿Qué tipo de virtud es la escucha? Aristóteles define las virtudes dianoéticas y las clasifica en arte, ciencia, prudencia, sabiduría y entendimiento. Para el filósofo griego, las artes y las ciencias son tipos de disposiciones. Las virtudes son “una disposición racional verdadera y práctica respecto de lo que es bueno y malo para el hombre” (Aristóteles, 1959, p. 1140b). Mariflor Aguilar (2004) propone la idea de escucha en cuanto arte, fruto de la confluencia de, al menos, dos virtudes:

Pero lo que hay que decir es que en la escucha incluyente actúan dos virtudes que cercan a los individuos entre sí. Son virtudes que Aristóteles reserva al saber moral, para distinguirlo del saber de la *techne*. Estas virtudes son la *phronesis* (prudencia) y la *synesis* (comprensión). [...] La prudencia es fundamental para la escucha democrática porque solo con ella se puede hacer el esfuerzo de guardar el equilibrio, muchas veces inestable, que tensa la cuerda entre la indiferencia, la descalificación y la autoanulación. Por otro lado, la prudencia es también central porque orienta la atención de la escucha, es decir, elige y selecciona lo que vale la pena escuchar. (p. 22)

La *phronesis*, inherente a la escucha virtuosa, no solo selecciona lo que vale la pena escuchar –porque no todo es digno de ser escuchado–, sino que indica cómo hacerlo sin excesos –o defectos– de pasiones y emociones. Escuchar en el contexto histórico vivencial (Aguilar, 2004) no es otra cosa que la historia efectual gadameriana o el mundo de la vida, volviendo a la tríada bajtiniana yo/tú/otro, pues lo que hace de la escucha virtud, además de la *synesis* o el encuentro con el otro y la *phronesis* o prudencia en el diálogo, es su práctica racional y situada.

En cuanto episteme, la escucha puede ser estudiada teóricamente, desde distintas perspectivas: lingüística, semiótica, o desde los estudios del discurso, por ejemplo. Pero no puede considerarse mera teoría para constituirse en una disposición demostrable solo por los estudios del lenguaje. Al igual que lo argumenta Aguilar (2004), la escucha es arte por su estrecha relación con la empírea. Como existen dos clases de virtud, la dianoética y la ética,

[...] la primera debe su origen y su incremento principalmente a la enseñanza, y por eso requiere experiencia y tiempo; la ética, en cambio, procede de la costumbre, por lo que hasta su nombre se

forma mediante una pequeña modificación de “costumbre”. (Aristóteles, 1959, p. 1103b)

En definitiva, la escucha es una virtud que se debate entre la ética y la dianoética. Es virtud ética, pues solo se llega a ser un sujeto escuchante real en la costumbre de serlo en todos los ámbitos de la existencia y por la experiencia de la profesión, como en el caso de los expertos entrevistados que trabajan con sobrevivientes del conflicto armado en Colombia; es dianoética, por cuanto es enseñable mediante la práctica de la interacción dialógica y el ejemplo vivo en la duración del tiempo escolar, como con los niños y las niñas sordos y oyentes, y los jóvenes artistas universitarios. Esta doble condición ética y dianoética refiere también a la diferencia entre formación y didáctica, sin que estas se excluyan.

La escucha es ética, estética, política. No porque existan múltiples escuchas, sino porque su carácter de *phronesis* y *synesis*, su pendulación entre lo ético y lo dianoético, su constitución de arte y de hábito, su consolidación como episteme, permiten hallarla en la justa proporción de su realización de acuerdo con la experiencia y el contexto particular en el que se da.

De lo anterior, se concluye que los sujetos escuchantes virtuosos son reflexivos, pues “en términos generales, es prudente el hombre reflexivo. Pero nadie reflexiona o delibera sobre lo que no puede ser de otra manera, ni sobre lo que no puede hacer” (Aristóteles, 1959, p. 1140b), por lo que la prudencia es lo que en la modernidad llaman pensamiento crítico y su realización en acciones significativas como la escucha le otorgan a ella otro apellido: escucha crítica.

Tales atributos de la escucha en tanto *phronesis* nos hace requerir entonces de una hermenéutica no solo dialógica sino analógica para su posible formación, “encabalgada en la noción de proporción para formar a los ciudadanos en las virtudes cívicas... porque la noción de virtud es lo más analógico que puede haber” (Beuchot, 2018, p. 34). En consecuencia, la emergencia también de una

didáctica de la disposición y la proporción; de lo bello y lo distinto como reconocimiento de la otredad, es decir, una didáctica analógica y dialógica de la escucha.

### Configuraciones didácticas de la escucha: disposición y proporcionalidad

Además de lo propuesto por Litwin (1997); Godino *et al.* (2016), y León y Calderón (2003), descrito en el marco teórico, las configuraciones didácticas de la escucha son, para esta investigación, heurísticas de la disposición, movimientos de escucha prácticos y reflexionados teóricamente que el profesor investigador pone en juego para favorecer la formación estética, ética y deliberativa de la escucha en la construcción de su saber y conocimiento: sentidos (direcciones, percepciones y significados); experiencias e interacciones dialógicas que se establecen entre lo otro objetivo (lenguaje en cuanto objeto de conocimiento) y los sujetos (yo/tú/nosotros).

Las configuraciones didácticas de la escucha se constituyen entre lo *a priori*, o planeado, y lo *a posteriori*, o emergente. Están a medio camino entre lo conocido, hipotético, previsto y estable; y lo incierto, inesperado, imposible, indeseado y problemático. Se reconocen en lo concreto del acontecimiento en los niveles micro, en las prácticas formativas vividas en el aula o en contextos educativos particulares; y en el diseño epistemológico investigativo de los niveles macro que buscan la idoneidad de los diseños didácticos. Oscilan entre el saber y la ignorancia, lo variante y lo invariante (León y Calderón, 2003). Son sistemas didácticos que alcanzan su plenitud al ser puestos en acción y al recrearse, deconstruirse y transformarse con los sujetos en los diversos contextos. De ahí su reflexión didáctica constante. Pretenden ser prudentes, no transferibles, pues están concebidas bajo los principios de incompletitud e incertidumbre y son situadas.

La idoneidad didáctica de la escucha, o su *phronesis* didáctico-interpretativa (Carrera y García, 2018),

se manifiesta en la prudencia. No puede basarse en la opinión del profesor. Para [Godino \(2011\)](#), la idoneidad didáctica obedece a principios y criterios generales basados en resultados contrastados por la investigación, para los cuales existe consenso en la comunidad científica correspondiente, nunca *recetas de actuación*: “Fijadas unas circunstancias (sujetos, recursos, restricciones...), un ‘experto’ en una didáctica específica puede razonar (apoyándose en resultados teóricos contrastados empíricamente) que ciertas tareas y modos de interacción en el aula son preferibles a otras diferentes” (p. 3). En este estudio, esos criterios y principios son resultado del análisis cruzado de los contextos investigados.

La idoneidad didáctica dialoga con la didáctica descriptiva-explicativa y la didáctica normativa, esta última no de reglas sino de principios ([Doctorado Interinstitucional en Educación - Universidad Distrital, 2018](#)). Es contextual y está relacionada con el conocimiento profesional del profesor, el conocimiento del contenido de aquello que enseña y el conocimiento didáctico del contenido, es decir, de cómo lo enseña ([Shulman, 2005](#)).

La escucha es un saber experiencial, ético, más que un conocimiento disciplinar, lo que caracteriza de manera distinta a la idoneidad didáctica de las ciencias y las matemáticas, diseñadas para lo disciplinar.

Aunque la escucha también se estudia disciplinalmente (en la fonética, la musicología, etc.), en este estudio lo epistémico no es la base, sino uno de los componentes del saber didáctico de esta virtud, más que conocimiento del contenido ([Shulman, 2005](#)) de teorías comunicativas, que, sin duda, son necesarias conocer para disponer pedagógicamente.

La idoneidad didáctica de la escucha se inspira en [Godino \(2011\)](#) y el enfoque ontosemiótico (EOS) ([Godino et al., 2006](#)); sin embargo, se declara distinta en varios aspectos: no se sustenta en el socioconstructivismo ni el interaccionismo simbólico, sino en una dialógica bajtiniana; se funda en una didáctica de la disposición, pues lo que se forma es la virtud, no la ciencia o un contenido teórico específico; los contenidos sobre la escucha sí intervienen, no de manera central, son sustentos

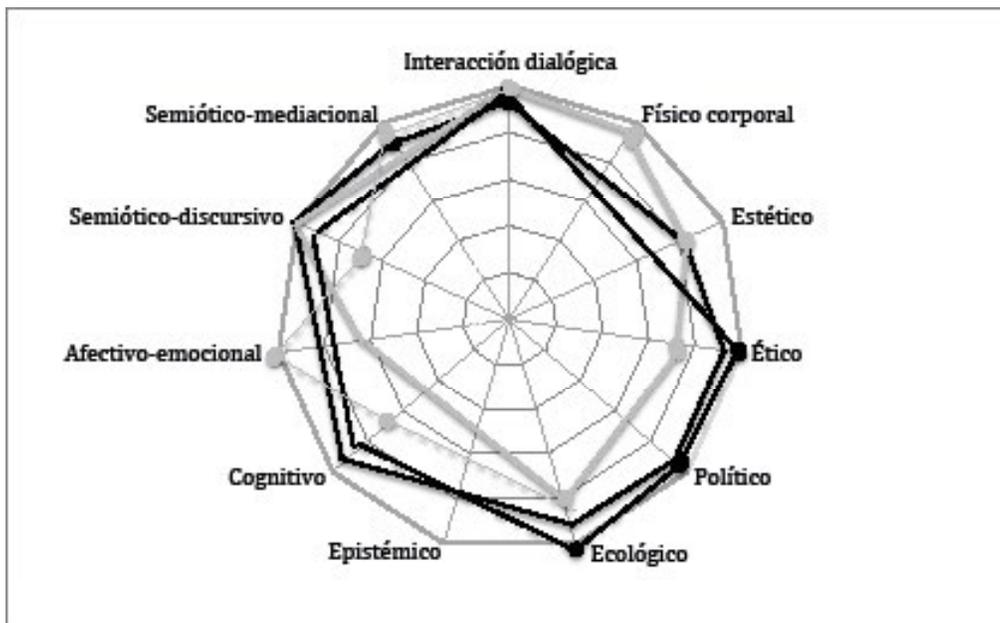


Figura 3. *Phronesis* didáctica de la escucha

Fuente: elaboración adaptada a la didáctica de la escucha, basada en “Figura 2. Idoneidad didáctica” ([Godino, 2011, p. 6](#)).

para el diseño de situaciones comunicativas, construcciones conclusivas de las prácticas de escucha propiciadas o texturas de significado del contenido conversado, leído o escrito.

Se toma de los matemáticos su dispositivo de idoneidad didáctica para proponer este (figura 3), que se corresponde con cada uno de los movimientos de la escucha<sup>2</sup> en cuanto posición y disposición virtuosa.

El artefacto, las figuras geométricas emergentes permiten apreciar las heurísticas diseñadas o configuraciones didácticas de la escucha (líneas continuas clara y oscura); las efectivamente recorridas (líneas punteadas clara y oscura) y las adaptadas en el trayecto: la diferencia entre las diseñadas y las emergentes. Para Godino (2011), la “idoneidad didáctica de un proceso de instrucción se define como la articulación coherente y sistémica de los seis componentes” idóneos: epistémico, cognitivo, interaccional, mediacional, afectivo y ecológico (Godino, 2011, citado por Godino et al., 2007, p. 5). Es un hexágono con el que se mide el nivel de idoneidad didáctica en bajo, medio, alto:

Representamos mediante un hexágono regular la idoneidad correspondiente a un proceso de estudio pretendido o planificado, donde *a priori* se supone un grado máximo de las idoneidades parciales. El hexágono irregular interno correspondería a las idoneidades efectivamente logradas en la realización de un proceso de estudio implementado. Situamos en la base las idoneidades epistémica y cognitiva al considerar que el proceso de estudio gira alrededor del desarrollo de unos conocimientos específicos. (Godino, 2011, p. 6)

Estas representaciones de la idoneidad didáctica de las matemáticas permiten pensar las de la escucha como un polígono regular de once lados, un endecágono. Las dimensiones idóneas para esta investigación son las seis de Godino (2011) y

otras, con algunas adaptaciones: epistémico, cognitivo, interaccional, semiótico mediacional, afectivo-emocional, ecológico; y cinco más, que para la escucha son imprescindibles: físico corporal, estético, ético, político y semiótico discursivo.

La *phronesis* didáctica de la escucha contiene un grado de proporcionalidad esperado, esta vez, por la “P” en el centro del endecágono, donde confluyen todas las idoneidades (figura 3). “P” es proporcionalidad, *phronesis* y responde a la pregunta: ¿Qué es lo necesario y prudente para la formación de sujetos discursivos escuchantes? Esa proporción varía, como es lógico, con las situaciones particulares y sujetos participantes, es decir, con lo ecológico. A diferencia de la de Godino (2011), no privilegia a las idoneidades epistémica y cognitiva, pues el saber virtuoso de la escucha no gira alrededor de conocimientos teóricos específicos, sino en torno a las interacciones dialógicas concretas, donde la ética, la estética y la política son relevantes, sin jerarquizaciones, pues son interdependientes.

Para este estudio se realizaron dos configuraciones didácticas de la escucha y entrevistas a cuatro expertos profesionales de la ética de la escucha, con integración de sus saberes en la interpretación de los datos y la formulación de la propuesta. La primera configuración, la de la danza inclusiva con población infantil sorda y oyente, requirió fortalecer lo interaccional dialógico y la comunicación; lo físico corporal en el reconocimiento del cuerpo como texto que también puede ser interpretado; la semiótica mediacional, exacerbada por una exigencia comunicativa entre las culturas sorda y oyente, que se constituyó en el diseño de dispositivos, ambientes y objetos didácticos; la semiótica discursiva, que al ser afectada por el desconocimiento de la lengua de señas colombiana por parte de la investigadora, estuvo muy por debajo de una idoneidad requerida para este contexto, reduciendo la interacción dialógica entre los investigadores y los niños y niñas, si bien se buscó construir señas comunes de entendimiento. En la planeación se pretendía solventar esta falta con intérpretes de lengua de señas, solución que no fue suficiente y que se equilibró

2 En la tesis doctoral se proponen *movimientos de la escucha* –que no serán abordados en este artículo–, derivados de la posición cronotópica de los participantes: imposición, yuxtaposición, reposición, recomposición, transposición, entre muchos otros.

con el criterio estético, de apertura sensible al lenguaje de la danza y el conocimiento de sí y de los otros en el movimiento.

Las cuestiones que vinieron a ser adaptadas en el devenir de la configuración fueron lo ético y afectivo-emocional, factores centrales que no se habían considerado en la planeación: establecimiento de vínculos profesores/investigadores/estudiantes; así como los reconocimientos y la superación de conflictos entre los niños, con la mediación adulta. Más tangencialmente, aparecen las dimensiones cognitiva y epistémica, con la apropiación de las construcciones consensuadas de los movimientos, los signos y representaciones para resolver lo comunicativo y lo danzario. Esta configuración se representa en el endecágono cuyas líneas son más claras: líneas continuas, planeación; líneas punteadas, lo *a posteriori* y su adaptación didáctica (figura 3).

El resultado de la segunda configuración didáctica de la escucha en el que “P” (proporcionalidad) implica la reorganización de la ruta diseñada (línea continua oscura en el endecágono), es la de los estudiantes de arte danzario para la asignatura de Producción y Comprensión de Textos, que luego se reconfigura en el contexto del Paro Nacional en Colombia en 2019 (línea oscura punteada en el endecágono). Las configuraciones se mantuvieron muy similares a lo diseñado, porque lo planeado en Producción y Comprensión de Textos versó sobre tres idoneidades: ética, política y ecológica. Sobre estas mismas se adaptó el Currículo Alterno<sup>3</sup> en respuesta al Paro Nacional, para mantener la universidad pública abierta a la comunidad. La formación de lectores, escritores, hablantes y escuchantes se mantuvo desde otro tipo de textos, estrategias y contenidos, bajo las mismas idoneidades didácticas, a excepción de lo ecológico, el estallido social de las protestas que varió los espacios y diversificó los participantes al incluir estudiantes de otros semestres en las deliberaciones ciudadanas (figura 3).

<sup>3</sup> El currículo alternativo fue propuesto por la Facultad de Artes ASAB-UD en mesas de trabajo con la comunidad, durante el Paro Nacional de 2019.

Cada una de estas dimensiones es producto del análisis cruzado de los datos. En la tabla 1 se explicitan tres aspectos para constitución de este modelo, o *calibrador didáctico*, de la escucha: a) idoneidades a tener en cuenta en el diseño y devenir de las configuraciones didácticas en los diversos contextos de formación; b) disposiciones como acciones de escucha razonadas, prudentes; y c) relaciones interdimensionales, expresadas en algunas preguntas sobre los diseños didácticos. Su reorientación constante en el ejercicio docente es la base para la evaluación de las configuraciones.

Las configuraciones didácticas de la escucha integran todos los aspectos del endecágono, aunque privilegie o matice algunas de sus entradas de acuerdo con el contexto y las necesidades de la población (proporcionalidad). Comprende el diseño de los once factores; su adaptación en el vivo desarrollo y los resultados emergentes, al valorar lo acontecido. El cruce de todas las dimensiones permite un conocimiento didáctico sistémico, en el que la falta de idoneidad de alguno de sus componentes incide en el resto, pues son interdependientes.

## Conclusiones

Esta investigación permitió la comprensión de algunas de las complejidades del fenómeno de la escucha y de la reivindicación de su didáctica, de su formación prudente para impactar los contextos límites. Se destaca la postulación de componentes, dimensiones o entradas de la formación de la escucha para diversos contextos: interaccional dialógica, físico-corporal, estética, ética, política, epistémica, cognitiva, semiótica discursiva, semiótica mediacional y ecológica; lo que genera un impacto en la didáctica del lenguaje, en cuanto formación de valores (Cárdenas y Chacón, 2020) o virtudes (Beuchot, 2010). Se han abierto las puertas a las múltiples exploraciones de la escucha como campo de conocimiento y de enseñanza desde las idoneidades propuestas, así como a otras virtudes susceptibles de formar.

Tabla 1. *Phrónesis* didáctica de la escucha: idoneidades, disposiciones y relaciones interdimensionales

Idoneidades (dimensiones o entradas didácticas)	Disposiciones (acciones razonadas y prudentes de escucha)	Relaciones interdimensionales (cuestionamientos necesarios para sus prácticas)
Idoneidad físico-corporal	Reconocimiento de nuestras corporalidades diversas (maestros y estudiantes) para la participación de las situaciones didácticas, su diseño proporcional de acuerdo con las capacidades físicas. Implica las posibilidades de escucha para sordos, ciegos, entre muchas otras corporalidades. El reconocimiento del cuerpo como texto que puede ser interpretado, escuchado.	¿Hasta qué punto los diseños didácticos permiten la participación de todos los cuerpos? ¿De qué manera puede reorientarse una configuración didáctica de la escucha cuando se está excluyendo a alguien? ¿Qué conocimientos didácticos son necesarios para el diseño didáctico de la escucha incluyente?
Idoneidad estética	Acciones de escucha proporcionales a las percepciones y cualidades sensibles como apertura voluntaria al mundo y a los otros. Tanto en la vida cotidiana, lo prosaico, como en la expresión sensible de lo creativo en la poética de las ciencias, las artes y la literatura.	¿Con qué acciones concretas de sensibilización se <i>dispone</i> la comprensión y encuentro didáctico? ¿Qué acciones de escucha proporcionan la creación? ¿Qué papel cumplen la literatura, las artes (música, danza, plástica y audiovisuales, artes escénicas) en las configuraciones didácticas (diseñadas y emergentes)?
Idoneidad ética	Disposiciones proporcionadas de audibilidad y enunciación de todas las voces para la realización de la escucha en cuanto acto ético, de acogimiento y hospitalidad de los otros –y de lo otro (naturaleza)–, de responsabilidad, respeto, compasión y justa medida entre el compromiso y el distanciamiento con los demás (Aranguren, 2008).	¿Hasta qué punto se plantean ambientes seguros y acogedores de audibilidad y enunciabilidad de las voces de los participantes, en cuanto géneros, orientaciones sexuales, políticas y religiosas; proveniencia, pertenencia étnica, saberes, experiencias vitales y creencias?
Idoneidad política	Proporciona una política de la escucha en la escuela, en la diversidad sociocultural de sus integrantes. Disposiciones proporcionadas de la escucha deliberativa en la negociación de los conflictos, los planteamientos de posiciones ideológicas diversas y la formación ciudadana desde la argumentación (Aguilar, 2004).	¿Qué diseños didácticos propician la deliberación? ¿De qué manera se orienta la formación ciudadana en atención a la realidad social? ¿Qué reglas de juego se consensan para la negociación de posturas disímiles y la resolución de conflictos? ¿Qué conocimientos prácticos de argumentación requieren ser enseñados? ¿Qué acciones concretas se requieren para la constitución de comunidades de escucha y cuerpos colegiados?
Idoneidad ecológica. (Histórica, ambiental, social)	Adaptación proporcionada de la didáctica de la escucha a lo <i>impuesto</i> : la institución educativa, la escuela, las políticas públicas de educación, la sociedad y las contingencias como la covid-19, o los estallidos socioeconómicos y crisis mundiales y locales de contaminación ambiental, especialmente la contaminación sonora o auditiva.	¿Qué tan flexible es el diseño de la configuración didáctica para adaptarlo a las circunstancias emergentes? ¿Hasta qué punto los diseños y devenires de las prácticas de escucha son contextualizados e históricamente situados? ¿De qué manera las configuraciones didácticas atienden las exigencias de las políticas públicas y las impactan para contribuir con su transformación positiva? ¿Por qué las disposiciones didácticas de la escucha contribuyen a los lineamientos institucionales? ¿Hasta qué punto las configuraciones didácticas, diseñadas y puestas en juego se constituyen revolucionarias y transformadoras? ¿Cómo se orientan las prácticas de escucha hacia la conservación ambiental, el bienestar y el buen vivir?

Continúa

Idoneidades (dimensiones o entradas didácticas)	Disposiciones (acciones razonadas y prudentes de escucha)	Relaciones interdimensionales (cuestionamientos necesarios para sus prácticas)
Idoneidad epistémica	Conocimiento teórico conceptual sobre la multidimensionalidad de la escucha para la disposición proporcionada de sus significados y transformaciones en los diversos contextos didácticos. Saberes didácticos de la escucha. Conocimientos y saberes construidos en las configuraciones didácticas (Godino, 2011).	¿Qué conocimientos y saberes sobre la escucha se hace necesario explicitar a los estudiantes en las configuraciones didácticas? ¿Qué conocimientos sobre la escucha son necesarios para disponer cada una de las idoneidades? ¿Qué conocimientos y saberes son construidos en las configuraciones didácticas?
Idoneidad cognitiva	Los conocimientos y saberes sobre la escucha que permiten a los estudiantes aprender, reflexionar y razonar críticamente sobre las prácticas y procesos de escucha: percepciones, comprensiones (interpretación hermenéutica) y posicionamientos llevados a cabo. Disposiciones proporcionadas para las diversidades cognitivas de los estudiantes. Disposiciones que permiten valorar las propias transformaciones como sujeto escuchante en formación a través de una metacognición.	¿Hasta qué punto nuestros diseños didácticos de la escucha acogen todas las diversidades cognitivas de los estudiantes? ¿De qué manera puede reorientarse una configuración didáctica de la escucha cuando se está excluyendo a alguien por su capacidad cognitiva? ¿Cuáles conocimientos y saberes teórico-prácticos sobre la escucha se construyen durante las configuraciones didácticas? ¿Qué acciones concretas permiten la metacognición del sujeto escuchante/hablante?
Idoneidad afectivo emocional	Disposiciones para proporcionar el placer y deseo de escuchar y ser escuchado, de acuerdo con los intereses y necesidades de los participantes. Proporcionar el equilibrio de las pasiones (ira, miedo, indignación, etc.) en las interacciones dialógicas, así como la disposición y recuperación del vínculo entre pares y maestro/estudiante.	¿Hasta qué punto los maestros somos modelo, ejemplo de escucha medida?, ¿de qué manera el profesor manifiesta y contagia el deseo de saberse escuchado, atendido, amado? ¿Qué acciones concretas permiten equilibrar las pasiones y las emociones entre maestros/estudiantes y entre pares?, ¿de qué forma se reorientan las prácticas cuando se ha perdido el equilibrio emocional del grupo?
Idoneidad semiótica discursiva	Disposiciones proporcionadas para que emerjan el diálogo y la conversación en tanto géneros discursivos orales (exposiciones, asambleas, debates, etc.) que propician la acción semiodiscursiva de la escucha en contextos monolingües o bilingües e interculturales (como en la lengua de señas); y las disposiciones proporcionadas de géneros discursivos escritos como <i>continuum</i> de la lectura y la escritura, considerando al texto como todo lo que puede ser producido e interpretado.	¿Cuáles son los temas sobre los que se conversa, se lee y escribe?, ¿los contenidos son significativos, sugerentes, profundos? ¿Qué géneros discursivos orales son propicios para las situaciones didácticas particulares? ¿Qué disposiciones de escucha permiten potenciar la lectura y la escritura? ¿Qué disposiciones didácticas de lectura y escritura permiten potenciar la escucha? ¿Qué contenidos teórico-prácticos sobre los géneros discursivos orales y escritos son necesarios para la configuración didáctica que se propone?
Idoneidad semiótica mediacional	Dispositivos de escucha, recursos representacionales de y para la escucha como objetos semióticos paradigmáticos: libros, obras de arte (escénicas, plásticas, etc.), juegos de rol, dispositivos conversacionales o mecanismos, etc.; objetos virtuales de aprendizaje (OVA) y demás mediaciones tecnológicas, que dan lugar a una hiperescucha.	¿Por qué las mediaciones (objetos científicos y artísticos, juegos, recursos tecnológicos como podcast, videos, instalaciones, plataformas, etc.) elegidas propician o disponen la escucha de los participantes?

Continúa

Idoneidades (dimensiones o entradas didácticas)	Disposiciones (acciones razonadas y prudentes de escucha)	Relaciones interdimensionales (cuestionamientos necesarios para sus prácticas)
Idoneidad de interacción dialógica	La interacción yo/tú/otro implica toda situación existencial, comunicativa y didáctica. Se concibe desde la interacción humana entre un yo y un tú, situados en el mundo; y la interacción maestro/estudiante/saber (u objeto de conocimiento) del triángulo didáctico fundante. La interacción dialógica se basa en los principios de alteridad y la fusión de horizontes buscando lo común; también de lo distinto por la preponderancia de la contra palabra. En la relación pedagógica maestro/estudiante la interacción se propone asimétrica, por la extraposición (Bajtín, 2015) (experiencia, conocimiento y saber en el mundo) del primero sobre el segundo.	¿Hasta qué punto la clase es un espacio de <i>synesis</i> o encuentro? ¿Por qué las prácticas didácticas propuestas permiten la interacción dialógica? ¿Cuál es la posición pedagógica docente/discente en las configuraciones didácticas propuestas? ¿De qué manera se configura la autoridad docente en el aula y cómo circula el poder en relación con los saberes y conocimientos?

**Fuente:** elaboración propia a partir del análisis cruzado de datos e inspirado en Godino *et al.* (2007), y en León y Calderón (2003).

Se propusieron algunas de las configuraciones didácticas de la escucha, necesarias para la formación de sujetos discursivos escuchantes como heurísticas de la disposición, que se diseñan y adaptan de acuerdo con las situaciones y los participantes específicos, bajo los grandes principios dialógicos de la incompletitud y la incertidumbre. A su vez, en un esfuerzo por integrar todos los aspectos de la escucha para construir una definición suficientemente abarcadora y siempre inacabada, se definió como virtud una acción razonada y corporeizada, dialógica, discursiva y analógica por su proporcionalidad y disposición, según el contexto. Esta virtud oscila entre la ética y la dianoética, lo que le confiere su carácter de hábito y experiencia en el mundo de la vida y de posible formación intencionada en la escuela. Solo es posible enseñar y aprender a escuchar en las prácticas concretas de la conversación, la deliberación y del reconocimiento corporal con los demás.

Esto supone una formulación potente para reconsiderar el papel del lenguaje más allá de habilidades o competencias comunicativas, con la integración de aspectos imprescindibles en la formación humana como la ética, la estética y la política para el ejercicio de la ciudadana en un tiempo convulso; la comprensión de sí mismo y del otro, el mutuo acogimiento y la compasión por los demás en contextos colombianos de guerra, y en

otros contextos similares. Escuchar es un acto revolucionario y su disposición en la escuela y en la sociedad forma parte de una pedagogía crítica que atiende a la realidad para transformarla y aporta a la construcción de la paz.

## Reconocimientos

Este artículo se deriva de la tesis doctoral “La salvación de la escucha: didáctica de lo bello. Configuraciones didácticas para la formación de sujetos discursivos escuchantes”, requisito de grado del Doctorado Interinstitucional en Educación – Universidad Distrital Francisco José de Caldas (DIE-UD), del énfasis en Lenguaje y Educación, línea de investigación Argumentación en Lenguaje y Matemáticas. Está inscrito en el Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas GIIPLyM.

## Referencias

Aguilar, M. (2004). Cultura de la escucha, condición de la democracia. En V. Almaraz Moreno (ed.), *Ensayos* (pp. 9-40). Instituto Electoral del Distrito Federal, Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica.

- Aranguren, J. P. (2008). El investigador ante lo indecible e inenarrable (una ética de la escucha). *Nómadas*, 29, 20-33. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-75502008000200003](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502008000200003)
- Aristóteles. (1959). *Ética a Nicómaco*. Traducción por María Araujo y Julián Marías. Instituto de Estudios Políticos.
- Bajtín, M. (2015). *Yo también soy. (Fragmentos sobre el otro)*. Ediciones Godot.
- Beuchot, M. (2018). Interculturalidad, republicanismo y analogía. En J. F. Carrera e I. Bueno, *An approach to society and education from hermeneutics* (pp. 19-36). Editorial CEASGA.
- Beuchot, M. (2010). *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*. Universidad Santo Tomás.
- Bieletto-Bueno, N. (2019). Regímenes aurales a través de la escucha musical: ideologías e instituciones en el siglo XXI. *El Oído Pensante*, 7(2), 111-134. [https://www.academia.edu/40208781/Reg%C3%ADmenes\\_aurales\\_a\\_trav%C3%A9s\\_de\\_la\\_escucha\\_musical\\_ideolog%C3%ADas\\_e\\_instituciones\\_en\\_el\\_siglo\\_XXI](https://www.academia.edu/40208781/Reg%C3%ADmenes_aurales_a_trav%C3%A9s_de_la_escucha_musical_ideolog%C3%ADas_e_instituciones_en_el_siglo_XXI)
- Blanco, M. J. (2019). *Propuesta didáctica para el aprendizaje de la danza que promueva la inclusión de población infantil sorda* [Informe de investigación]. Repositorio Institucional de la Corporación Universitaria Iberoamericana. <https://repositorio.iberoamericana.edu.co/handle/001/931>
- Buber, M. (2006). *Yo y tú y otros ensayos*. Lilmod.
- Cárdenas Páez, A. y Chacón Chacón, A. (2020). Lenguaje y formación humanística. *Folios*, (52). <https://doi.org/10.17227/folios.52-11775>
- Cárdenas, A. y Ardila, L. (2009). Lenguaje, dialogismo y educación. *Folios*, 29, 27-50. <https://goo.gl/KuL4Lm>
- Carrera, J. F. y García, R. (2018). El docente como metahermeneuta: hacia una phrónesis didáctico-interpretativa en la profesión educativa. En J. F. Carrera e I. Bueno, *An approach to society and education from hermeneutics* (pp. 37-62). Editorial Ceasga.
- Castillejo, A. (2008). De la nostalgia de la violencia y la palabra: tres viñetas etnográficas sobre el recuerdo. *Nómadas*, 29, 8-19.
- De Benito, B. y Salinas, J.M. (2003). La investigación basada en diseño en tecnología educativa. *RIITE: Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44-59. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/260631>
- Doctorado Interinstitucional en Educación - Universidad Distrital (3 de agosto de 2018). *Criterios valorativos y normativos en la didáctica de una disciplina científica* [Archivo de video]. YouTube. <http://www.youtube.com/embed/ATSLITqN-TEo?width=640andheight=360andiframe=true>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores, S. A.
- Gadamer, H. (2004). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme.
- Godino, J. D. (2011). *Indicadores de idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas*. En XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática (CIAEM-IACME), Recife, Brasil. [https://www.ugr.es/~jgodino/eos/jdgodino\\_indicadores\\_idoneidad.pdf](https://www.ugr.es/~jgodino/eos/jdgodino_indicadores_idoneidad.pdf)
- Godino, J., Contreras, A. y Font, V. (2006). Análisis de procesos de instrucción basado en el enfoque ontológico-semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactiques des Mathematiques*, 26(1), 39-88. [https://www.ugr.es/~jgodino/funciones-semioticas/analisis\\_procesos\\_instruccion.pdf](https://www.ugr.es/~jgodino/funciones-semioticas/analisis_procesos_instruccion.pdf)
- Godino, J., Batanero, C., Font, V. y Giacomone, B. (2016). Articulando conocimientos y competencias del profesor de matemáticas: el modelo CCDM. En J. A. Macías, A. Jiménez, J. L. González, M. T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, F. J. Ruiz, T. Fernández y A. Berciano (eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (pp. 285-294). SEIEM.
- Gravemeijer, K. y Van Eerde, D. (2009). Design research as a means for building a knowledge base for teachers and teaching in mathematics education. *The Elementary School Journal*, 109(5), 510-524.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Siglo XXI Editores.
- Lenkesdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas mayas-tojolabales*. Plaza y Valdés S. A.

- Leon, J. P. (2010). *Hacia una hermenéutica de la escucha. Una propuesta interdisciplinar*. Fundación el Libro Total. [http://www.ellibrototal.com/ltotal/?t=1&d=5326\\_5261\\_1\\_1\\_5326](http://www.ellibrototal.com/ltotal/?t=1&d=5326_5261_1_1_5326)
- León, J. P. (2019a). La escucha en la educación. *Lenguaje*, 47(2), 268-305. <https://orcid.org/10.25100/lenguaje.v47i2.6808>
- León, J. P. (2019b). Hermenéutica dialógica: claves para pensar la escucha en la educación. *Folios*, 49, 71-81. <https://orcid.org/10.17227/Folios.49-9392>
- León, O. y Calderón, D. (2003). Caracterización de los requerimientos didácticos para el desarrollo de competencias argumentativas en matemáticas en el aula. *Revista EMA*, 8(3), 297-321. [http://funes.uniandes.edu.co/1528/1/106\\_Le%C3%B3n-2003Caracterizaci%C3%B3n\\_Re vEMA.pdf](http://funes.uniandes.edu.co/1528/1/106_Le%C3%B3n-2003Caracterizaci%C3%B3n_Re vEMA.pdf)
- Levinas, E. (2001). *La huella del otro*. Taurus.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agencia para la enseñanza superior*. Ediciones Paidós.
- Ochoa, A. (2014). *Aurality: Listening and knowledge in nineteenth - century Colombia*. Duke University Press.
- Rojas, G. (2017). Entre la conversación y el diálogo: algunos aspectos para la escucha. *Enunciación*, 22(2), 189-201. <https://doi.org/10.14483/22486798.11930>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (9), 2. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.





## Práctica docente y aprendizaje inicial de la lengua escrita

### Teaching Practice and Initial Learning of Written Language

Isabel M. Gallardo-Fernández<sup>1</sup> , Susana Sánchez Rodríguez<sup>2</sup> 

#### Resumen

Diversos estudios sobre didáctica de la lengua indican que la actuación del profesorado en formación se ve muy influenciada por creencias que pueden resultar refractarias a las orientaciones curriculares y los saberes propios de la investigación. Este trabajo tiene como objetivo mostrar cómo funcionan las prácticas de enseñanza y aprendizaje inicial de la lengua escrita que determina el currículo español. Para ello, se analizaron, bajo una metodología cualitativa que atiende a la perspectiva dialógica de la enseñanza, 71 tareas dirigidas a enseñar a leer y escribir, representativas de tres perfiles diferenciados de práctica docente. Los resultados muestran diferencias en las tareas en cuanto a su tipología, la interacción que generan, los materiales y recursos que entran en juego y los contenidos que desarrollan. Se explicita el interés del conocimiento de prácticas fundamentadas y contextualizadas en la realidad del aula de Infantil y Primaria para el avance del conocimiento del profesorado en formación y el desarrollo profesional docente.

**Palabras clave:** alfabetización, interacción social, práctica pedagógica, ambiente educacional, investigación etnográfica.

#### Abstract

Several studies on language didactics point out that the performance of pre-service teachers is highly influenced by beliefs that resist curricular orientations and research knowledge. This work aims to show the functioning of teaching practices for initial learning of reading and writing determined by the Spanish curriculum. To this effect, under a qualitative methodology that addresses the dialogic perspective of teaching, 71 reading and writing tasks were analyzed, which were representative of three different teaching practice profiles. The results show differences between tasks in terms of their typology, the interaction they generate, the materials and resources that come into play, and the contents they develop. The relevance of knowledge regarding practices is made explicit, which is grounded and contextualized in the reality of Infant and Primary classrooms in order to further the knowledge of pre-service teachers and teachers' professional development.

**Keywords:** literacy, social interaction, pedagogical practice, educational environment, ethnographic research.

1 Licenciada y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia, España. Correo electrónico: [isabel.gallardo@uv.es](mailto:isabel.gallardo@uv.es).

2 Doctora docente del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura Universidad de Cádiz, España. Correo electrónico: [susana.sanchez@uca.es](mailto:susana.sanchez@uca.es).

**Cómo citar:** Gallardo-Fernández, I. M. y Sánchez Rodríguez, S. (2022). Práctica docente y aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Enunciación*, 27(1), 97-115. <https://doi.org/10.14483/22486798.18795>

Artículo recibido: 16 de noviembre de 2021; aprobado: 29 de marzo de 2022

## Introducción

La alfabetización inicial supone un proceso de apropiación progresiva de la lengua escrita que culmina con la capacidad de leer y escribir textos autónomamente. El currículo vigente en el Estado español (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2006, 2014) plantea que el alumnado vaya construyendo conocimiento mediante su participación en prácticas letradas compartidas con adultos alfabetizados. El aprendizaje se apoya en la relación que se da entre lengua oral, lectura y escritura en situaciones en que aprendices y adultos expertos se involucran en prácticas sociales compartidas en el espacio del aula (Rojas-Drummond, 2019). Esta visión de alfabetización implica asumir la potencialidad del aprendizaje generado en la interacción, evitar simplificaciones sobre la idea misma de lengua escrita y, de este modo, apoyar decididamente las trayectorias de aprendizaje de los niños, que son heterogéneas y no lineales. Ahora bien, ¿cómo se concreta en la práctica este planteamiento?; ¿cómo desarrollar prácticas de aula basadas en la participación en procesos de lectura y escritura situados y compartidos en el grupo?

Partiendo de esta perspectiva sobre la alfabetización inicial, el objetivo de esta investigación es mostrar el funcionamiento de prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita que sitúan a quien aprende en el centro del proceso, y en las que la actividad docente consiste en ofrecer las ayudas necesarias para promover la adquisición progresiva de la competencia en comunicación escrita. Para ello, se analizaron tareas implementadas en aulas reales de tercer curso de Educación Infantil (5-6 años) y primer curso de Primaria (6-7 años) en las que se enseña a leer y escribir, desde diferentes perfiles de prácticas docentes. Las siguientes preguntas guían el desarrollo de la investigación:

- ¿Qué tareas ponen al sujeto que aprende en el centro de la actividad?

- ¿Cómo crean los docentes las condiciones para que cada niño y niña pueda avanzar desde sus posibilidades?
- ¿Qué contenidos se potencian en las distintas tareas y a través de qué recursos?

## Marco teórico

Las prácticas sociales de la lectura y la escritura, sus soportes y alcance van cambiando conforme evoluciona la sociedad, de forma que la inclusión de textos diversos en las aulas sugerida por el currículo exige de los docentes una competencia alta en el manejo de los textos con un uso vigente en sociedad, es decir, que estén ligados a las realidades de la vida, las cotidianas, las académicas, las del ocio y las del placer (Gallardo y Ríos, 2019). Los procesos y operaciones que conllevan tanto leer como escribir son complejos y diversos: activar conocimientos previos; hacer hipótesis y relacionar informaciones, en la lectura; planificar ideas disponibles, redactarlas según la situación, el propósito y la audiencia; revisar el texto resultante, en el proceso de composición escrita. Por tanto, mediar entre los textos y los niños en este momento de alfabetización inicial requiere del docente un rol de experto usuario de los textos y también de guía para quienes se familiarizan por primera vez con dichos textos. Enseñar a leer y escribir consiste, por tanto, en proponer y acompañar al alumnado en actividad retadora y eficaz, en función de edades y conocimientos previos (Bingham *et al.*, 2017; Connor *et al.*, 2004; Graham *et al.*, 2012; Jolibert, 2001; Jolibert y Sraiki, 2009).

La labor docente sigue siendo determinante para trazar trayectorias de éxito en el aprendizaje, tanto en lectura como en escritura (Bingham *et al.*, 2017; Castillo, 2015; Tolchinsky *et al.*, 2012), y para favorecer en el alumnado un sentimiento de autocompetencia que refuerce el avance del proceso (Izquierdo-Magaldi *et al.*, 2020). Desde la perspectiva de docentes e investigadores, se constata que existen dificultades para que los avances

en didáctica de la lengua escrita impacten en el profesorado y con ello se generalicen en las aulas. Esto ocurre tanto por la propia naturaleza de la investigación educativa (Murillo et al., 2017; Perines, 2018), como por el objeto de enseñanza y aprendizaje, la lengua escrita, que se ha relacionado durante mucho tiempo con métodos prediseñados que obvian cualquier acercamiento dialógico a la actividad de enseñar y aprender (Domínguez y Barrio, 1997; Fons, 2016; Sánchez, 2014), a pesar de lo que se conoce acerca de cómo niños y niñas avanzan en su proceso de alfabetización (Ferreiro, 2018), los cambios sociales que influyen en las prácticas letradas (Castedo, 2017; Druker Ibáñez, 2020) y cómo se han diluido las fronteras entre los contextos de enseñanza y aprendizaje formales, no formales e informales (Unesco, 2015).

En este sentido, un estudio realizado en el contexto español (González et al., 2009) identificó tres perfiles diferenciados de prácticas para la enseñanza inicial de lengua escrita, definidos en función de la ausencia o presencia de cuatro factores: a) la instrucción explícita y descontextualizada de relaciones letra/sonido; b) la generación de situaciones de lectura y escritura contextualizadas; c) la homogeneización de los resultados de aprendizaje; d) el recurso a distintos textos presentes en sociedad. Así, el perfil instruccional se caracteriza por la presencia de los factores a) instrucción explícita de las relaciones letra y sonido, y c) homogeneización de resultados de aprendizaje. El perfil situacional, en cambio, se define por la presencia de los factores b) generación de situaciones contextualizadas de lectura y escritura, y d) recurso a diversidad de modelos de texto en uso. Se identificó un tercer perfil de práctica que combina los rasgos de los dos anteriores, multidimensional. Otros estudios han ido profundizando en la especificidad de dichos perfiles (Alonso-Cortés y Llamazares, 2009; Castillo, 2015; Fons y Buisán, 2012; Llamazares y Alonso-Cortés, 2009; Ríos et al., 2012), y aunque se ha mostrado que la influencia de dichas opciones prácticas es menos determinante que los conocimientos de partida

del alumnado (Tolchinsky et al., 2012), los perfiles multidimensional y situacional facilitan que el docente incorpore y trabaje sobre esos conocimientos previos del alumnado y potencian la relación entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar (Barragán y Sánchez, 2012). A este respecto, es relevante preguntarse: en las situaciones de aula dirigidas a enseñar a leer y escribir, ¿en qué aspectos los maestros acompañan al alumnado para seguir aprendiendo?

El trabajo de Castillo (2015) muestra que la interacción en dichas situaciones es escasa en general, si bien es más frecuente entre el profesorado de perfil no instruccional (multidimensional y situacional), y encuentra que los niños más avanzados interactúan más, por lo que se sugiere promover interacciones más ricas para facilitar el aprendizaje más sólido. Por otro lado, Gutiérrez y Sánchez (2020) muestran que, bajo una práctica muy centrada en propuestas editoriales (vinculada al perfil instruccional), los niños no piden ayuda ni informan de sus razonamientos al adulto cuando se les sugiere escribir algo; se limitan a responder si saben o no saben hacerlo. Sin embargo, investigaciones previas indican que la libre exploración de la escritura, coherente con los perfiles situacional y multidimensional, favorece el aprendizaje (Albuquerque y Alves-Martins, 2016, 2020; Castedo, 2017; Ferreiro et al., 1996; Tolchinsky, 1993). Este enfoque lo sostiene Díez Navarro (2020) cuando indica que en el aula de Infantil (y, añadimos, el primer ciclo de Primaria), la capacidad de crear situaciones significativas de comunicación escrita que permitan acceder a las hipótesis y tanteos de los niños, y apostar por convivir con sus diferentes maneras de hacer, puede mejorar el proceso de aprendizaje.

Este artículo pretende contribuir a la formación de maestros analizando tareas de aula tal y como son, considerando las interacciones y dinámicas que se generan en ellas, los contenidos que se construyen y los materiales y recursos que los docentes aportan para promover el aprendizaje. Se busca aportar una perspectiva crítica sobre

la alfabetización inicial, considerando prácticas que no subestimen las capacidades de los niños (Ferreiro, 2018) ni les hurten oportunidades de aprender a leer y a escribir de forma significativa y retadora. De acuerdo con Castedo (2017), “las propuestas de enseñanza, la investigación didáctica y las teorías deben tener un lugar muy importante en la formación de docentes, sin que ello suponga prescribir las prácticas” (p. 47). Se considera por tanto el proceso de adquisición de la lengua escrita en su perspectiva dialógica y tomando la realidad de aula como contexto de investigación. En trabajos anteriores ya se ha abordado el tema (Altava y Gallardo, 2003; Altava y Gallardo, 2004; Altava et al., 2010; Bigas et al., 2001; Camps, 2006; Fernández y Gallardo, 2016), y se ha mostrado la naturaleza y complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula (Pérez-Peitx y Fons-Esteve, 2019; Villalón et al., 2011), con el fin de ofrecer modelos para el desarrollo profesional docente.

Trabajar con situaciones de aula de Educación Infantil y primeros cursos de Primaria permite analizar y comprender de forma realista cómo se concreta la enseñanza de la lengua escrita. Para ello, se observa cómo se produce en el aula el traspaso de competencias y conocimientos del docente al discente en la concreción de un espacio de conocimiento compartido (Edwards y Mercer, 1988) donde los saberes –saber, saber hacer y saber ser alfabetizado– vayan siendo reinterpretados e incorporados por quien aprende. El aula ya no es solo un escenario físico donde se da el aprendizaje, sino un escenario comunicativo donde se establecen relaciones sociales y se comparten informaciones, dando forma a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Albuquerque y Alves-Martins, 2020; Bingham et al., 2017; Contreras, 2017; Lomas, 2003; Masgrau y Pons, 2019; Veraksa et al., 2016).

## Metodología

Este estudio se realiza desde un enfoque cualitativo que, tal como plantea Angrosino (2012), requiere un

proceso de indagación que facilita adecuar los procedimientos a lo que se va a observar (Gibbs, 2012; Taylor y Bogdan, 1987). Dado que las situaciones educativas son complejas, imprevisibles y cambiantes, el acercamiento a la práctica docente se realiza desde una perspectiva narrativa (Van Manen, 2003) que permite, como indican Masgrau y Pons (2019), “poner de manifiesto el valor de las prácticas dialógicas y reflexivas a la hora de promover aprendizajes significativos” (p. 54). Por tanto, las observaciones realizadas en el aula suponen una oportunidad de aprendizaje desde el respeto al contexto y sus participantes (Jesson et al., 2016; Mercer, 1998, 2001).

## Participantes

En este estudio han participado 3 docentes y 75 niños y niñas de 2 aulas de Educación Infantil (5-6 años) y un aula de primero de Educación Primaria (entre 6 y 7 años), localizadas en España, en concreto en la Comunidad Valenciana (aulas de Infantil) y la Comunidad de Madrid (aula de 1.º de primaria). Se trata de una submuestra de un estudio más amplio<sup>1</sup>. Las tres aulas son representativas de los tres perfiles –situacional, multidimensional, instruccional– antes mencionados. El vínculo de cada aula con los perfiles se estableció mediante entrevistas con las maestras tutoras (de acuerdo con Fons y Buisán, 2012), contrastadas con las propias sesiones de observación realizadas.

## Procedimientos de obtención de datos

Para analizar la complejidad de la enseñanza inicial de la lengua escrita en contexto, se optó por diferentes procedimientos de investigación: diario de campo, observaciones de aula, transcripción y análisis de tareas centradas en la lengua escrita.

### *Diario de campo*

De acuerdo con Tójar (2006), el diario de campo es “una especie de cuaderno de reflexión que

<sup>1</sup> Las condiciones para aprendizaje de la composición escrita (EDU2012-36577). Más información en <https://stel.ub.edu/aple/es/aplice>

debe acompañar al investigador desde el instante en que se produce el interés por el tema a investigar. Se plasman las primeras inquietudes, las dudas, los intereses propios y ajenos, los recursos disponibles, la naturaleza del tema a investigar y, a partir de ahí, acompaña todo el proceso de investigación” (p. 234). Como apunta Stake (1998), escribir la experiencia del día a día permite al investigador capturar la realidad para pensar sobre ella, valorar qué aspectos, temáticas y observaciones son recurrentes y así encaminarse hacia el tema de estudio a investigar. Por ello, el diario, desde el momento de inmersión en el campo, ha sido un medio donde plasmar planes y esquemas que son clave para ir definiendo el tema y orientar el diseño de investigación. Se trata de un instrumento de introspección para recoger evidencias, reflexionar y construir conocimiento sobre la infancia (Trueba, 2015).

### Observación sistemática

Conocer en detalle las tareas que se dan en el aula requiere una observación sistemática que ayude a enfocar el objeto de estudio y a re-pensar la práctica observada (Riera, 2015). En este proceso se tomaron notas de todo lo ocurrido en el aula en torno a las tareas de lectura y escritura, con especial atención a las interacciones en el grupo. Asimismo, se utilizan grabadoras de audio para poder recoger aquellos fragmentos de interacción especialmente relevantes en el desarrollo de la tarea. Por tanto, en este estudio es desde la relación en donde se generan y comparten significados, y como se van tejiendo los hilos del sentido de la investigación. Así, el modo de generar conocimiento tiene que ver con algunas de las consideraciones que plantea la *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967).

### Transcripción

De acuerdo con Tójar (2006), la transcripción es una estrategia de análisis para acceder al significado, tanto manifiesto como latente. Transcribir supone codificar “diferentes elementos en categorías

que representan más claramente el sentido” de aquello sobre lo que se indaga (Maller y Quellet, 1991, citados por Tójar, 2006, p. 311).

En este estudio, para poder llegar a la transcripción se parte de la grabación en audio realizada a la vez que la observación, ya que esta ofrece la posibilidad de volver a reproducir el material tantas veces como sea necesario y, así, estudiar los datos extensamente el tiempo que se precise. Igualmente, los materiales grabados ofrecen un registro “suficientemente bueno” de lo que sucede, lo que respalda los hallazgos (Sacks, citado por Rapley, 2014, p.78).

Para este trabajo, se consideran 71 tareas para enseñar a leer y escribir identificadas en 24 sesiones de observación sistemática, con una duración media de 1 hora y 40 minutos, como se indica en la tabla 1.

Tabla 1. Observaciones y tareas de aula

Aula y perfil de práctica	Observaciones	Tareas
Aula A – Situacional	10	28
Aula B – Multidimensional	10	31
Aula C – Instruccional	4	12

Fuente: elaboración propia.

## Resultados

El resultado de las transcripciones y diarios se concreta en tablas de observación donde se han triangulado los datos obtenidos desde el diario de campo, observación y grabación. Dichas tablas comprenden información que permite localizar evidencias de los diferentes tipos de perfiles y su potencial para el aprendizaje:

- *Denominación de la tarea.* Se consigna una denominación para la tarea, se contextualiza y se adscribe a un perfil de prácticas en función de los factores que los determinan (González et al., 2009) y de la información obtenida a través de entrevistas con las maestras.

- *Contenidos de la tarea.* Se registran los contenidos que la tarea está movilizando, para considerar si se aborda tanto el plano del texto como el del sistema de escritura.
- *Dinámica de la tarea.* Se explicita de qué forma la docente gestiona la actividad. Se trata de comprender cómo promueve la participación, con qué materiales o recursos, qué espera del alumnado, qué ofrece al grupo, qué exige de él, qué permite que ocurra, etc.

Se llevó a cabo un análisis de contenido (Bardin, 2004; Porta y Silva, 2003), lo que supuso analizar la información obtenida para extraer datos relevantes en torno a las condiciones de realización de tareas en aulas de perfil situacional, instruccional y multidimensional. En este análisis de contenido se aplicaron las categorías y subcategorías que figuran en la [tabla 2](#).

**Tabla 2.** Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías
Dinámicas e interacciones de aula	Interacción: unidireccional/interacción variada. Tarea con una solución única/tarea que admite soluciones diversas.
Contenidos de enseñanza	Funcionalidad en los contenidos/ ausencia de funcionalidad en los contenidos. Se movilizan aspectos vinculados al texto. Se movilizan aspectos vinculados al código.
Materiales y recursos	Instrumentos y soportes de escritura de uso social/material prediseñado para la escuela. Textos contextualizados: prácticos, científicos, literarios/Textos diseñados para la instrucción del sistema de la lengua.

Fuente: elaboración propia.

El análisis de contenido de las 71 tareas observadas y transcritas ha permitido obtener información sobre dichas tareas como muestra de prácticas de aula reales y asociadas a los tres perfiles de

práctica presentados en el marco teórico (instruccional, situacional y multidimensional).

### Tareas registradas

En primer lugar, podemos señalar que las tareas observadas en las tres aulas corroboran la distinción de perfiles de prácticas instruccional, multidimensional y situacional que se exponen en el marco teórico (González *et al.*, 2009) y que se habían identificado a partir de las entrevistas a las docentes.

Las tareas del aula instruccional se ciñen a cuatro tipos: a) pasar lista y realizar otras rutinas; b) dictado de palabras con la letra que se estudia; c) escritura de nombres y palabras en fichas que tienen dibujos o que trabajan sobre alguna letra; d) tareas sobre el fin de semana, sobre el tema que trabajan (p. ej., los sentidos) o alrededor de la celebración de un cumpleaños. Los tres primeros se realizan diariamente, siguiendo una rutina sistemática, y el cuarto tipo es semanal. El carácter repetitivo de esta práctica satura rápidamente la observación.

Las tareas del aula situacional son diversas y dependen de lo que ocurra en el aula, de forma que no es posible identificar un patrón. Actividades como pasar lista, nombrar los responsables, poner la fecha, mirar el tiempo, organizar una fiesta, etc., generan un ambiente de colaboración y diálogo. Es frecuente aprovechar distintas situaciones que surgen y reorientar la actividad en función de lo que ocurre en el grupo/clase, de modo que las actividades y propuestas resultan menos rutinarias en su desarrollo y dan lugar a un aprender en relación. Algunos ejemplos son notas a los padres, lectura de noticias, informes de lo que han leído o vivido, o textos para decorar los pasillos de la escuela.

Las tareas del aula multidimensional suponen un punto intermedio: por un lado, se observan actividades semejantes a las propias del aula instruccional, por ejemplo, una ficha en la que se debe trazar sobre puntos la letra “ll” y posteriormente rodear dibujos cuyo nombre contenga esa letra; pero, por otro, se utilizan situaciones emergentes

como escribir a las familias, leer carteles o anuncios extraídos del entorno que dan lugar a actividad colaborativa y dialógica.

Así, se da respuesta a la primera pregunta de investigación: “¿Qué tareas ponen al sujeto que aprende en el centro de la actividad?”. En las tareas que se han observado en las aulas situacional y multidimensional el docente asume el rol de guiar la actividad que niños y niñas emprenden de forma autónoma en un marco de significatividad y funcionalidad. Facilitan trabajo entre iguales y son creativas, por lo que permiten razonamiento y exploración. Los sucesivos ejemplos que se exponen a continuación a propósito de nuestras categorías de análisis profundizan en esta distinción.

### Dinámicas e interacciones

Esta categoría de análisis permite responder a la segunda pregunta de investigación: “¿Cómo crean los docentes las condiciones para que cada alumno pueda avanzar desde sus posibilidades?”.

Del análisis realizado, se constata que las tareas del aula situacional son más complejas y cognitivamente más exigentes. Las situaciones de enseñanza se refieren a temáticas variadas y responden a situaciones emergentes en el aula, por lo que son imprevisibles y pueden ser diferentes de un día a otro. Las situaciones no previstas se aprovechan para hablar, escribir, leer o razonar en voz alta; de este modo, surgen motivos para leer y escribir en contextos situados y en colaboración entre iguales y con el adulto. Así, se favorece la reflexión sobre la lengua escrita en uso, puesto que el discurso compartido está vinculado a la tarea. Además, los aspectos de intervención docente, como la corrección de errores, se dan durante los procesos de comprensión y elaboración de los textos, de forma que los niños toman decisiones sobre cómo mejorar sus producciones y reflexionan sobre la comprensión. Con ello, las tareas son más largas.

A modo de ilustración, en las figuras 1, 2 y 3 se presentan ejemplos de la interacción registrada en aulas con distintos perfiles de práctica que muestran los aspectos comentados.

**Ejemplo 1 [Aula situacional]: Lectura de un cartel anunciador de una carrera de bicicletas en la ciudad.**

La maestra (M), para llevarlos a leer el cartel, compara esta situación con actividades y textos anteriores, establece continuidades y sitúa al alumnado en el contexto.

M: Las palabras que están arriba nos explican lo que hay escrito bajo el dibujo. El cartel nos dice cosas.

Los niños leen “bicicleta” entre todos, apoyándose en la ilustración, buscando indicios, ya que muchos no saben aún decodificar. La maestra recoge sus aportaciones, les ayuda a acceder al conocimiento del género, a los conocimientos léxicos necesarios para comprender la información, etc., además de apoyar el mero descifrado de palabras. Por ejemplo, la palabra “bicicletada”, alejada de la experiencia léxica inmediata de estos niños, supone un reto asumible desde sus conocimientos y una oportunidad para reflexionar aspectos fonéticos –al descodificar– y morfológicos –al tratar de darle sentido–, pero esto solo ocurre cuando se genera conversación acerca de la tarea compartida.

Figura 1. Ejemplo 1 – Aula situacional

Fuente: elaboración propia.

**Ejemplo 2 [Aula situacional]: Rutina de pasar lista**

La maestra va más allá de una mera recitación o reconocimiento de los nombres de los niños, exige y ayuda a realizar una actividad más completa:

M: Te dejas llevar por lo que ves... tienes que hacer "trampitas" y cosas para saber más.

Las "trampitas" son las estrategias. La maestra quiere que lean a partir de la anticipación o de la inferencia. Hace que comparen el nombre de "Óscar González" con el de "José González", escucha sus aportaciones y las integra en el discurso común.

Figura 2. Ejemplo 2 – Aula situacional

Fuente: elaboración propia.

**Ejemplo 3 [Aula situacional]: Descripción de una tortuga para el libro de mascotas**

Están elaborando un libro sobre las mascotas. En los diferentes grupos se conversa acerca de qué mascotas tienen, cómo se llaman, cómo son y cómo van a pintarlas. En este caso, M ha seleccionado una ficha con un dibujo de una tortuga, y anima a que cada uno incluya un pequeño texto sobre "lo que les gusta de la tortuga". Así se produce la escritura autónoma, a nivel individual, de textos como el siguiente:

Niña: <ESTRELLITA ME GUSTA MUCHO. ES DIMINUTA Y LA PECERA TIENE ROCAS>

M ayuda a escribir el texto a los niños que se lo piden. Interviene también sobre los que escriben sin ayuda pidiéndoles que lean lo que han escrito.

Figura 3. Ejemplo 3 – Aula situacional

Fuente: elaboración propia.

En el aula multidimensional, no siempre se logra la contextualización de las tareas, si bien se dan opciones para generar textos de forma autónoma, dando lugar a productos distintos para cada niño, como se indica en la [figura 4](#).

En contraste, el aula instruccional da lugar a tareas más simples y lineales, donde se abordan conceptos descontextualizados, por ejemplo, sonidos y letras o palabras aisladas. Se busca un aprendizaje por repetición. No aparecen textos, de modo que leer y escribir no tiene funcionalidad comunicativa ni un destinatario explícito. El docente no acompaña en el momento de la corrección del

trabajo. Hay reflexión sobre el vocabulario y la morfología, sin alcanzar la idea de texto ([figura 5](#)).

Desde estos datos, las aulas con práctica situacional y multidimensional abren más posibilidades de experimentar con textos diversos, que se presentan en su mayoría contextualizados, con distintas finalidades y destinatarios, y, sobre todo, generan interacciones variadas en torno a aquello que se lee y se escribe, por ejemplo, cartas a los padres, textos sobre contenidos que están trabajando, carteles o anuncios extraídos del entorno. Así, las tareas potencian la colaboración e intervención espontánea del alumnado y, con ello, un

**Ejemplo 4 [Aula multidimensional]: Escriben una descripción**

M entrega a cada niño un folio con una foto pegada para que la describa. Explica en la pizarra cómo tienen que realizar la actividad:

M: Primero, el nombre y la fecha y después empezáis a describir la foto:

- 1.º si es niño o niña.
- 2.º Cómo tiene el pelo, si tiene el pelo corto o largo y de qué color.

L escribe < TIENE EL PELO RUBIO>, mientras silabea en voz baja para decidir qué letras usa.

Figura 4. Ejemplo 4 – Aula multidimensional  
Fuente: elaboración propia.

**Ejemplo 5 [Aula instruccional]: Ficha que demanda pasar palabras al plural**

M: ¿Veis los dibujos? Pues tenemos que poner las cosas en plural. (Escribe en la pizarra <me pongo los calcetines morados y los guantes verdes.>)

Niño: ¿Se puede poner “rojo”?

M: Pones lo que he puesto yo. Ponemos ahora “lapicero” en plural.

Niño: “Lapiceros” (escribe).

M: Nosotros somos un poco vagos para hablar y decimos “lápiz” en lugar de “lapicero”. ¿Cómo lo has puesto, A, con “z” o con “c”?

Figura 5. Ejemplo 5 – Aula instruccional  
Fuente: elaboración propia.

aprendizaje reflexivo. En cuanto a las interacciones, consideradas estas como intercambios verbales, los datos obtenidos coinciden con la evidencia aportada por [Castillo \(2015\)](#) de que en Educación Infantil los niños interactúan significativamente más con maestras no instruccionales (situacionales y multidimensionales) que con instruccionales, así como de que en las aulas no instruccionales los niños dan información motu proprio a la maestra más veces que en las aulas instruccionales, lo que evidencia una mayor facilidad para establecer este tipo de relación verbal desde una mayor libertad expresiva ([Castillo, 2015](#)). De este modo, las propuestas implementadas en estas aulas provocan mayor interés y motivación en el alumnado. Los niños hablan entre ellos y deciden lo que van a

escribir. Se aprovechan las situaciones que surgen en el aula a partir de las ideas de los niños, las conversaciones compartidas, la construcción de saberes conjuntos o la evocación de recuerdos en el grupo. Así, escriben individualmente, en parejas, en grupos pequeños desde el primer día, poniéndose de acuerdo con la hora de decidir qué escribir, cómo y a quién. En el ejemplo de la [figura 6](#), se constata que escribir un mensaje y hacer un dibujo para regalar a Iris (es su cumpleaños) es mucho más emocionante y retador si se escribe en grupo.

En cambio, la dinámica del aula con práctica instruccional revela que los niños intervienen menos motu proprio dando información a la maestra, ya que no hay situaciones emergentes que puedan causar retos cognitivos que requieran

**Ejemplo 6 [Aula situacional]: Hacer un dibujo de regalo para Iris**

La maestra ha propuesto escribir un mensaje y hacer un dibujo para regalar a Iris, que cumple años. Pasa por todos los grupos conversando con cada niño.

M: ¿Has pensado qué le vas a decir a Iris? Escríbelo. (...) Pensad cada uno lo que queréis regalar a Iris por su cumpleaños .

Los niños y niñas escriben de forma espontánea y dibujan. Ponen un título a su dibujo.

Ejemplos de producción:

< IRIS ES GUAPA >

< TE CIERO MUCHO >

El ambiente creado en el aula propicia el diálogo y el aprendizaje conjunto, de modo que los niños se ayudan, colaboran, con la escritura –¿cuál es la que hace /g/?– y con los dibujos, tal como se refleja a continuación, cuando E enseña a J a hacer mariposas:

E: Yo te ayudo, J, que yo las hago muy bonitas

(...)

Decoran, entre todos, un mantel, donde escriben colaborativamente <FELICIDADES IRIS>

Niña: ¡Qué bien nos ha quedado! Vamos a pintar los bordes... Y hacemos estrellas, ¿vale?

Figura 6. Ejemplo 6 – Aula situacional  
Fuente: elaboración propia.

**Ejemplo 7 [Aula Instruccional]: Escriben la planificación del día en la agenda de la clase**

La maestra les dicta lo que han de poner en la agenda y corrige uno por uno lo que va escribiendo cada niño. No leen ni interpretan lo que han escrito, que han recibido sin componer el texto, a modo de dictado:

M: Hacemos un dictado. Hacemos una ficha de matemáticas .

Un niño ha escrito espontáneamente <hacemos educación física>. Lo borra tras el comentario que le hace la maestra.

Figura 7. Ejemplo 7 – Aula instruccional  
Fuente: elaboración propia.

explicaciones. Los niños participan si el docente los invita o porque no comprenden la actividad que deben realizar (figura 7).

El análisis sobre las categorías c) materiales y recursos y d) contenidos permite responder a la tercera pregunta: “¿Qué contenidos se potencian en las distintas tareas y a través de qué recursos?”

## Materiales y recursos

Las observaciones del aula multidimensional confirman que combinan el recurso al material de una editorial determinada (cuadernillos y libros) con otras actividades complementarias que coinciden con las del aula de perfil situacional. Así, el

alumnado participa en las actividades que se incluyen en la propuesta editorial (fichas de actividad descontextualizada) y también en actividades de lectura y escritura funcional y autónoma. Se observa la elaboración de textos mediante la estrategia del dictado al docente, que incluye la revisión colectiva de la producción y su posterior copia individual. Además, la intervención docente proporciona momentos de reflexión y análisis sobre el porqué de los errores (figura 8).

Este estudio revela que las aulas situacional y multidimensional incorporan una gran variedad de materiales de uso social, más allá de los estandarizados por las editoriales para los diferentes niveles educativos, lo cual supone una apertura al mundo letrado y una aproximación al uso real de lo impreso. Como se ha dicho, la actividad situada demanda el uso de textos diversos: periódicos, enciclopedias, mapas, folletos, libros de diverso contenido además del literario. Se escriben textos con sentido, como felicitaciones, cartas, textos o incluso libros acerca de los contenidos que se están trabajando en la clase. La acción docente en estas aulas, en coherencia con el marco curricular,

considera que, desde muy pronto, los niños leen imágenes, carteles, cualquier información visual que pueda estar a su alcance, extraen significados a partir de ellas, y desde estas interpretaciones conversan e inventan historias. Asimismo, tienen voluntad de imprimir marcas y expresarse por escrito, de forma que serán las vivencias y la mediación que el entorno le ofrezca lo que determinará la potencialidad de sus aprendizajes. En este sentido, los recursos didácticos pueden transformar el aula en un taller de experimentación y aprendizaje, por cuanto son instrumentos de mediación entre los contenidos que seleccionan los docentes y los posibles aprendizajes que realiza el alumnado (figura 9).

Sin embargo, el aula instruccional se ciñe a materiales idénticos para todos los alumnos, que contienen textos descontextualizados y sin funcionalidad. Estos materiales se centran en la decodificación como tarea central de alfabetización, siguen la pauta de una editorial y se someten a las decisiones tomadas por profesionales alejados de la realidad de cada aula y a la evolución y aprendizaje de cada niño en los contextos concretos (figura 10).

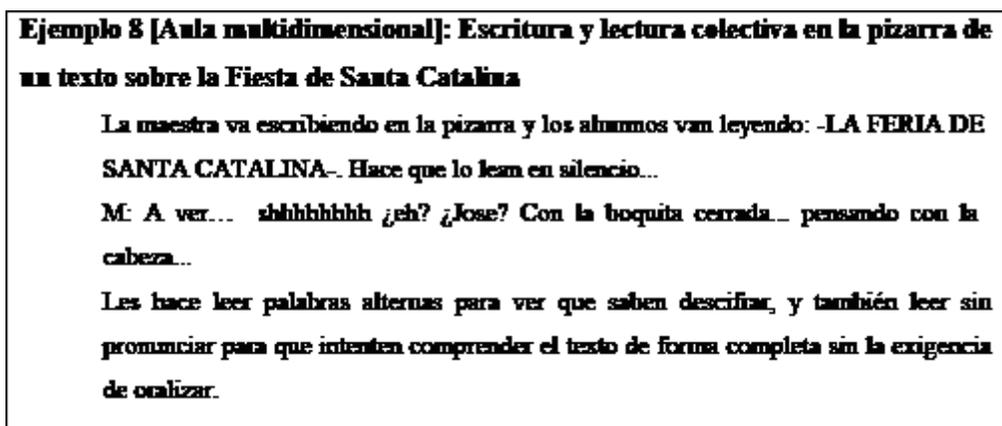


Figura 8. Ejemplo 8 – Aula multidimensional  
Fuente: elaboración propia.

**Ejemplo 9 [Aula situacional]: Hacemos nuestras noticias**

**M:** apoyándose en el interés del alumnado por el periódico y por la televisión, propone elaborar una caja de noticias de la clase.

Se genera una conversación acerca de que el periódico y la televisión, como medios de comunicación, informan y entretienen. También se considera si las noticias son siempre verdad o a veces exageran.

**P:** Yo puedo escribir lo que pasa con el fútbol.

**L:** Y yo lo que hace mi abuelo. ¡Está haciendo un nudo nuevo!

**M:** ¿Veis? Esas pueden ser noticias para la clase. Lo pensamos en casa, y cada día podemos escribir las que nos interesen más.

Figura 9. Ejemplo 9 – Aula situacional

Fuente: elaboración propia.

**Ejemplo 10 [Aula instruccional]: Tarea determinada por el material de la editorial**

**M lee para todos:** Subraya y escribe las palabras que indican menor tamaño: hormigueta, faldita, lacito.

Una vez que todos han terminado, la maestra continúa leyendo la propuesta para todos.

**M:** Rodea *los, las, lo, la* y fíjate en los nombres que los acompañan.

Figura 10. Ejemplo 10 – Aula instruccional

Fuente: elaboración propia.

En el caso de las aulas situacional y multidimensional, el uso de textos conectados con la vida exterior al aula (Ríos, 2008) favorece la participación activa del alumno para que desarrolle su vivencia y experimente el aprendizaje de forma significativa, adecuado al planteamiento curricular vigente.

### Contenidos de enseñanza

En esta categoría se encuentran también diferencias entre las aulas situacionales y multidimensionales frente a las instruccionales. En las primeras, los contenidos tienen que ver con las funciones sociales de la lengua escrita y el conocimiento de textos en sus contextos de utilización: se explicita el vocabulario adecuado para referirse a los distintos aspectos de la lengua escrita y se explora el

conocimiento de los sonidos asociados a las letras para poder leer o escribir los textos. En las actividades de escritura se enseña a contemplar el emisor, las características de los géneros, la importancia del contexto de recepción. En situación de lectura, se anima a realizar hipótesis, anticipar informaciones, relacionar conocimientos previos, hacer inferencias. Las tareas propuestas con estos contenidos conllevan mayor dificultad y por ello se requiere mayor esfuerzo de aprendizaje, aunque hay mayor motivación por aprender dada su funcionalidad.

En este ejemplo (figura 11), la maestra explicita el género, los destinatarios y el objetivo de escritura en torno a una situación real y contextualizada que involucra y motiva a los niños a producir el texto de forma colaborativa. En cambio, los

contenidos de las aulas instruccionales consisten en identificar de forma aislada letras y palabras, de forma que el eje del aprendizaje es principalmente el código alfabético y se obvia el acceso al texto. Por tanto, no hay producción de textos, sino que se trabaja de forma explícita y específica la caligrafía, esperando una producción homogénea por parte del alumnado. En estas aulas se requieren respuestas uniformes a los problemas que plantea la tarea, que además contempla una única posibilidad de realización. Los contenidos se limitan al conocimiento del léxico, la identificación y la escritura de palabras, la denominación y el valor sonoro de las letras y el análisis fonológico (figura 12).

## Discusión

El análisis de *las dinámicas e interacciones de aula, los contenidos trabajados y los materiales y recursos observados* en 71 tareas implementadas para enseñar a leer y escribir muestra que es posible incorporar en el aula actividad de lectura y escritura funcional, reflexiva y compartida, en la que el acceso al código se produce en los contextos de uso de la lengua escrita. Las prácticas no instruccionales (situacionales y multidimensionales) son coherentes con las orientaciones curriculares y muestran modelos de formas de hacer en situaciones reales de aula, en las que se genera interacción

**Ejemplo 11 [Aula situacional]: Elaboración colectiva y copia del texto de una nota para los padres en relación con la Fiesta de San Antonio**

La maestra presenta a la clase una situación social e intenta interesar a los niños sobre los hechos y la importancia de comunicar por escrito:

M: Tenemos que hacer un “papelito” para que los padres y las madres sepan lo de la Fiesta de San Antonio (...).

Figura 11. Ejemplo 11 – Aula situacional  
Fuente: elaboración propia.

**Ejemplo 12 [Aula instruccional]: Escritura de la fecha del día**

La maestra plantea que se escriba la fecha del día, en el espacio que se reserva para ello en la pizarra. Es una escritura funcional pero tan rutinaria que no conlleva retos para el alumnado. Pide a un niño que escriba en la pizarra el día. El niño escribe <lunes> de forma autónoma, lo hace con soltura y sin ayuda. No hay ningún reto nuevo para él, ninguna pregunta que suponga un nuevo problema que resolver. A lo largo del día no se dan situaciones de escritura más complejas que pudieran generar nuevos aprendizajes.

Figura 12. Ejemplo 12 – Aula instruccional  
Fuente: elaboración propia.

entre docente y alumnado que favorece los aprendizajes, como se señala en otros estudios (Masgrau y Pons, 2019; Soler, 2003; Veraksa *et al.*, 2016; Villanueva y Fornieles, 2015).

Además, los docentes no desligan el aprendizaje de la lengua escrita del desarrollo comunicativo global del alumnado; en esas aulas se dialoga sobre distintas cuestiones y también se favorece la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Asimismo, se muestra cómo es posible promover un aprendizaje significativo de la lengua escrita basado en ese aprender en relación partiendo de un concepto de infancia activa, capaz, relacional, que, coincidiendo con Hoyuelos y Riera (2015) y Malaguzzi (2011), debe ser respetada en sus características y necesidades. Así, el aula pasa a ser un lugar de relaciones, donde la actividad compartida cobra sentido y se comparten informaciones útiles para resolver problemas (Gallardo, 2015).

El ambiente de aula ha propiciado la construcción significativa del conocimiento a través de la observación y manipulación de los textos en uso, la elaboración y comprobación de hipótesis acerca de su funcionamiento en los distintos aspectos implicados en este saber complejo.

El análisis realizado, en línea con lo que demandan estudios previos (Sánchez y Santolària, 2020), ayuda a que el profesorado visibilice cómo acompañar los avances del alumnado, situándose en la amplitud de contenidos sobre los textos y sobre el sistema de escritura que conlleva la comprensión y la producción de textos significativos y funcionales en el contexto de aula. Se pone el énfasis en una cuestión clave de la enseñanza inicial de la lengua escrita (Atorresi y Eisner, 2021; Ferreiro, 2018; Jolibert y Sraiki, 2009; Tolchinsky, 1993), esto es, cómo el profesorado puede vincular las tareas de análisis fonológico y decodificación con la producción y comprensión de textos funcionales y diseñar e implementar tareas que supongan retos cognitivos para los aprendices; cómo puede prestar ayudas adecuadas a las dificultades inherentes a las tareas y favorecer el desarrollo de la autonomía del alumnado promoviendo la reflexión

acerca del error y la consiguiente toma de decisiones en situaciones de uso de la lengua escrita, considerando los conocimientos de partida.

Además, la incorporación de textos funcionales en el aula es coherente con el enfoque competencial del currículo vigente, pues permite al docente integrar las tareas de comprensión y producción escrita al tiempo que se desarrollan otros ámbitos curriculares (la matemática, el conocimiento del entorno y de sí mismo, etc.).

Las aulas que se apoyan en el diálogo y la conversación en torno a tareas contextualizadas buscan una construcción conjunta y significativa del conocimiento (Gimeno, 2013, 2015; Mercer, 1998; Veraksa *et al.*, 2016), y generan el hábito de reflexionar acerca del objeto de aprendizaje de forma coherente con el propio desarrollo progresivo y de la competencia en comunicación lingüística a lo largo de la escolaridad. Los docentes crean las condiciones para que cada alumno pueda avanzar en función de sus conocimientos previos acerca de la lengua escrita y los nuevos retos que deba asumir, y los acompañan desde el conocimiento de cómo los niños adquieren el funcionamiento del código, estando disponibles para una interacción que permita la intervención en la zona de desarrollo próximo (ZDP) de cada persona (Pérez-Peix y Fons-Esteve, 2019; Soler, 2003).

Los datos obtenidos dan cuenta de cómo las aulas de Infantil y Primaria pueden ser espacios en los que, a partir de lo cotidiano, se tejan relaciones (Hoyuelos y Riera, 2015) que hagan posible el aprendizaje a través del diálogo en torno al juego y los retos que asumimos en relación con otros (Atorresi y Eisner, 2021). El tacto pedagógico (Van Manen, 1998) busca una sensibilización hacia las necesidades de la infancia para percibir aquello que cada niño trata de explorar y conocer, en suma, aquello que le atrae del mundo y aquello que desea comprender. No podemos obviar que, en una sociedad alfabetizada como la actual, la lectura y la escritura forman parte de la vida y, por tanto, del interés del alumnado (Kleiman, 2021).

Si la clave está en la formación inicial y permanente del profesorado, el reto desde la investigación

sería adoptar una actitud indagadora sobre la práctica de aula, que permita visibilizarla y comprenderla en su complejidad (Pérez-Peitz y Fons-Esteve, 2019; Sánchez y Santolària, 2020). De acuerdo con Pérez Gómez (2019), la formación de los docentes del siglo XXI necesita cambiar sustancialmente la mirada, la cultura y las prácticas de aula actuales. Un paso importante en el desarrollo profesional de los docentes de Infantil y Primaria es reflexionar acerca de cómo se integran y se establecen las relaciones entre adultos y niños en el espacio aula, si se confía en las capacidades infantiles y si, de ese modo, se permite que el aula despliegue su potencial para el aprendizaje propiciando una educación transformadora que cultive la relación pedagógica como práctica de la libertad (Atorresi y Eisner, 2021; Contreras, 2017; Freire, 2005; Loughlin y Suina, 2019).

## Conclusiones

El análisis de tareas de enseñanza de la lengua escrita asociadas a tres perfiles diferenciados de prácticas docentes llevado a cabo en este estudio ha permitido caracterizar el funcionamiento de prácticas no instruccionales (situacionales y multidimensionales), que, en coherencia con el enfoque curricular en el estado español, suponen:

- Potenciar un aprendizaje significativo de la lengua escrita basado en la idea de aprender en relación, partiendo de un concepto de infancia activa, capaz, relacional, a la que se apoya en sus avances.
- Abordar en el aula tareas de lectura y escritura funcional, reflexiva y compartida, en la que el acceso al código se produce en los contextos de uso de la lengua escrita. Por tanto, el aprendizaje no se supedita al dominio del trazo y la decodificación, sino que pivota sobre la comprensión y producción de textos.
- Incorporar textos funcionales en el aula (listados, noticias, notas a las familias, invitaciones...), de modo que leer y escribir sean actividades que resuelven necesidades en el

grupo, en coherencia con el enfoque competencial de los currículos de Educación Infantil y Primaria.

- Plantear los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque dialógico, de forma que los errores se resuelven en perspectiva formativa y se da una construcción conjunta y significativa del conocimiento en clave competencial.

En conclusión, las prácticas no instruccionales que demanda el enfoque curricular son complejas y no se pueden reducir a recetas aplicables a todas las aulas. Son el producto de actividad relevante en la cotidianidad del aula, en la que el docente integra el uso de textos funcionales que generan tareas de comprensión lectora y producción escrita. Por todo ello, estas prácticas son poco predecibles, y exigen que el profesorado comprenda las diferentes demandas del alumnado en torno a los textos y ofrezca las ayudas pertinentes en tareas diversas y complejas. El análisis de situaciones de aula que presenta este estudio ofrece a los docentes en formación inicial y permanente referentes para cuestionar sus creencias y orientar su actuación, desde un conocimiento reflexivo y crítico de la práctica de aula para la alfabetización inicial.

## Reconocimientos

El corpus de datos utilizado proviene del proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España “Las condiciones para aprendizaje de la composición escrita” (EDU2012-36577), y se asocia a la actividad desarrollada en el marco del proyecto de innovación de la Universidad de Cádiz (España) “Comunicar el valor de la Escuela Infantil a la sociedad” (sol-202100203456-tra).

## Referencias

Albuquerque, A. y Alves-Martins, M. (2016). Fomento de habilidades de lecto-escritura en la primera infancia: estudio de seguimiento desde la educación infantil al primer curso de educación Primaria.

- Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 592-625. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1196913>
- Albuquerque, A. y Alves-Martins, M. (2020). Invented spelling activities in kindergarten: The role of instructional scaffolding and collaborative learning. *International Journal of Early Years Education*, 29(1), 96-113. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2020.1760085>
- Alonso-Cortés, M. D. y Llamazares, M. T. (2009). Formas de interacción derivadas de la preocupación por los resultados de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Lenguaje y Textos*, 29, 153-164. <http://hdl.handle.net/10612/3879>
- Altava Rubio, V. y Gallardo Fernández, I. M. (2003). Del análisis de la práctica a la construcción del conocimiento en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 135-150.
- Altava Rubio, V. y Gallardo Fernández, I. M. (2004). La construcción conjunta del conocimiento desde la vivencia del propio aprendizaje. Una experiencia en la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 52, 69-78. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7565/6695>
- Altava, V., Gimeno, F., Ríos, I. y Gallardo, I. M. (2010). Construcción de una metodología de investigación desde el análisis de situaciones de aula. En M. García, P. Ribera, A. Costa, M. D. García, A. Iglesias, M. del Pozo, y C. Rodríguez (eds.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües* (pp. 63-71). Universitat de València.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante*. Morata.
- Atorresi, A. y Eisner, L. (2021). Entrevista a Anne Haas Dyson: “La escritura infantil está entramada con el dibujo, el habla, el canto y el juego”. *Enunciación*, 26, 178-185. <https://doi.org/10.14483/22486798.16912>
- Bardin, L. (2004). *Análisis de contenido*. Akal.
- Barragán, C. y Sánchez, S. (2012). Prácticas docentes, conocimiento de la lengua escrita y currículo. *Investigación en la Escuela*, 78, 81-94.
- Bigas, M., Carceller P., Correig, M., Fons, M., Ríos, I. y Soliva, M. (2001). La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura: análisis de situaciones en aulas de 3 y 5 años. En A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 129-146). Graó.
- Bingham, G., Quinn, M. y Gerde, H. (2017). Examining early childhood teachers’ writing practices: Associations between pedagogical supports and children’s writing skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 39, 35-46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.01.002>
- Camps, A. (coord.). (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Graó.
- Castedo, M. (15-18 de febrero de 2017). *Alfabetización inicial: teorías, investigaciones, prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones*. [Ponencia]. IV Writing Research Across Borders (WRAB). Bogotá, Colombia.
- Castillo, C. (2015). Efecto de las prácticas docentes y el nivel de conocimiento letrado de los alumnos al comienzo de la escolaridad en las interacciones de aula. *Cultura y Educación*, 27(1), 125-157. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1012805>
- Connor, C., Morrison, F. J. y Katch, L. E. (2004). Beyond the reading wars: The effect of child-instruction interactions on growth in early reading. *Scientific Studies of Reading*, 8(4), 305-336. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0804\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0804_1)
- Contreras, J. (coord.) (2017). *Enseñar tejiendo relaciones*. Morata.
- Díez Navarro, M. C. (2020). Lo que nos chirría en la Educación Infantil. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 232-236. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7210>
- Domínguez, G. y Barrio, J.L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. La Muralla.
- Druker Ibáñez, S. (2020). Prácticas letradas y práctica docente. *Perfiles Educativos*, 43(171), 46-64. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59584>
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós.
- Fernández, P. y Gallardo, I. (2016). El lenguaje como medio de construcción social del conocimiento

- en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(1), 111-132. <https://rieoei.org/RIE/article/view/7/6>
- Ferreiro, E. (2018). Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito. *Bellaterra, Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 11(2), 13-34. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.769>
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro, N. y García, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Gedisa.
- Fons, M. (2016). Métodos de la enseñanza de la lectura y la escritura. En M. Fons y J. Palou (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura en Educación Infantil* (pp. 211-221). Síntesis.
- Fons, M. y Buisán, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y Educación*, 24(4), 401-413. <https://doi.org/10.1174/113564012803998776>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Gallardo, I. M. (2015). Aprender como forma de relación en Educación Infantil. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 37-52. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v30i2.901>
- Gallardo, I. M. y Ríos, I. (2019). Cambios en las concepciones de la enseñanza de la(s) lengua(s). En Á. San Martín y J. E. Valle (coords.), *La construcción de un modelo educativo: distorsiones, cambios y continuidades* (pp. 227-245). Calambur.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Morata.
- Gimeno, J. (2015). *Los contenidos: una reflexión necesaria*. Morata.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- González, X. A., Buisán, C. y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 153-169. <https://doi.org/10.1174/021037009788001752>
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. y Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Gutiérrez, I. y Sánchez, S. (2020). Escritura autónoma y nivel de uso del sistema de escritura en el último curso de Educación Infantil. Estudio de un caso. *Lenguaje y Textos*, 51, 107-119. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12171>
- Hoyuelos, A. y Riera, M. A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro.
- Izquierdo-Magalí, B., Melero-Zabal, Á. y Villalón-Molina, R. (2020). Actitudes y sentimiento de competencia hacia la lectura y la escritura del alumnado de 1.º y 2.º de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 275-284. <https://doi.org/10.5209/rced.63164>
- Jesson, R., Fontich, X. y Myhill, D. (2016). Creating dialogic spaces: Talk as a mediational tool in becoming a writer. *International Journal of Educational Research*, 80, 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.08.002>
- Jolibert, J. (2001). Formar niños lectores/productores de textos: propuesta de una problemática didáctica integrada. En F. López Rodríguez (dir.), *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento* (pp. 79-98). Graó.
- Jolibert, J. y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Ediciones Manantial.
- Kleiman, A. B. (2021). Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar. *Enunciación*, 26, 68-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.16911>
- Lomas, C. (2003). Aprender a comunicar(se) en las aulas. *Ágora Digital*, 5, 1-18.
- Loughlin, C. y Suina, J. (2019). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Morata.
- Llamazares, M. T. y Alonso-Cortés, M. D. (2009). Aprendizaje inicial de la lengua escrita: tipologías de tareas y dinámicas utilizadas en aulas con prácticas instruccionales. *Lenguaje y Textos*, 30, 179-193.

- Malaguzzi, L. (2011). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Masgrau, M. y Pons, M. (2019). Narrativas en los inicios de la escritura. La importancia del diálogo y la reflexión en la alfabetización. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 85, 53-61.
- Mercer, N. (1998). *La construcción conjunta del conocimiento*. Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4, 474-482.
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52.
- Murillo, J., Perines, H. y Lomba, L. (2017). La comunicación de la investigación educativa. Una aproximación a la relación entre la investigación, su difusión y la práctica docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 182-200. <http://hdl.handle.net/10481/48727>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, 3-18. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Pérez-Peitx, M. y Fons-Esteve, M. (2019). Caracterización de las pautas de acción en la didáctica de la alfabetización inicial. *Tejuelo*, 30, 151-174. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.151>
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis cualitativo en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 14, 388-406. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3211>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Riera, M. A. (2015). Del mirar al observar. En A. Hoyuelos y M. A. Riera, *Complejidad y relaciones en educación infantil* (pp. 55-88). Octaedro.
- Ríos, I. (2008). Instrumentos para enseñar a leer y escribir. *Aula de Innovación Educativa*, 175, 39-43. <http://hdl.handle.net/10234/16613>
- Ríos, I., Fernández, P. y Gallardo, I. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 24(4), 435-447. <https://doi.org/10.1174/113564012803998848>
- Rojas-Drummond, S. (2019). A dialogic approach to understanding and promoting literacy practices in the primary classroom. En N. Mercer, R. Wegerif y L. Major (eds.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (pp. 306-319). Routledge.
- Sánchez, S. (2014). La alfabetización inicial en los últimos 25 años: de los métodos de lectura a las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. En M. Romero y R. Jiménez (coords.), *Hacia una educación lingüística y literaria* (pp. 177-198). Editorial UCA.
- Sánchez, S. y Santolària, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. *Tejuelo* 32, 229-262. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.229>
- Soler, M. (2003). Lectura dialógica: la comunidad como entorno alfabetizador. En A. Teberosky y M. Soler (comp.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 47-63). ICE/Horsori.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.

- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Anthropos.
- Tolchinsky, L., Ribera, P. y García-Parejo, I. (2012). Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Cultura y Educación*, 24(4), 415-433. <https://doi.org/10.1174/113564012803998811>
- Trueba, B. (2015). *Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Octaedro.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós Educador.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Veraksa, N., Shiyani, O., Shiyani, I., Pramling, N. y Pramling-Samuelsson, I. (2016). Communication between teacher and child in early child education: Vygotskian theory and educational practice. *Journal for the Study of Education and Development*, 39 (2), 221-243. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1133091>
- Villalón, M., Rojas-Barahona, C., Förster, C., Valencia, E., Cox, P. y Volante, P. (2011). Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social. *Estudios sobre Educación*, 21, 159-179.
- Villanueva, J. D. y Fornieles, F. (2015). Estudio comparativo en el aprendizaje de la escritura en la Educación Infantil: constructivismo vs. método silábico. *Ocnos*, 14, 100-113. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.14.07](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.07)





## Relación entre las estrategias de memorización y la producción oral en inglés

### Relationship between Memory Strategies and Oral Production in English

Juliana Arcila Cardona<sup>1</sup>, Tatiana Muñoz Henao<sup>2</sup>, Lina María Cano Vásquez<sup>3</sup>

#### Resumen

En este artículo se busca establecer relaciones entre las estrategias de memorización usadas por estudiantes de 9 a 13 años de dos instituciones educativas oficiales de Medellín (Colombia) y su producción oral en inglés como lengua extranjera. La investigación se orientó desde el enfoque cuantitativo, se propuso un estudio correlacional de las variables definidas y su diseño fue cuasiexperimental. Se usó un test de valoración al principio y al final del trabajo que se administró a un grupo control y a otro experimental, y los datos recabados se analizaron a través del paquete estadístico *t* de *Student* para evaluar la diferencia de medias. Los resultados permitieron concluir que sí existe relación entre las variables estudiadas (las estrategias de memorización y la producción oral en inglés), ya que la implementación de actividades que apuntan a mejorar dichas estrategias promovió el desarrollo de habilidades de producción oral en inglés como lengua extranjera en los sujetos de estudio.

**Palabras clave:** aprendizaje, memoria, enseñanza.

#### Abstract

This article aims to establish relationships between the memorization strategies memorization used by students from 9 to 13 years old in two official education institutions of Medellín (Colombia) and their oral production regarding English as a foreign language. The research was oriented with a quantitative focus, a correlational study of defined variables was proposed, and its design was quasi-experimental. An assessment test was implemented at the beginning and at the end of the assignment that was administered to a control and an experimental, and the collected data were analyzed through the *t* statistic package of *Student* to evaluate the mean difference. The results allowed concluding that there is indeed a relationship between the studied variables (memorization strategies and English oral production) because the implementation of activities aimed at improving the aforementioned strategies fostered the development of oral production skills regarding English as a Foreign Language in the study subjects.

**Keywords:** learning, memory, teaching.

1 Magíster en Educación. Universidad de Antioquia. Docente Institución Educativa Fray Julio Tobón. Correo electrónico: [juliana.arcilac@udea.edu.co](mailto:juliana.arcilac@udea.edu.co)

2 Magíster en Educación. Universidad de Antioquia. Docente Institución Educativa Enrique Vélez Escobar. Correo electrónico: [tatiana.munoz@udea.edu.co](mailto:tatiana.munoz@udea.edu.co)

3 Doctora en Educación. Docente investigadora Universidad de Antioquia y Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: [lina.cano@udea.edu.co](mailto:lina.cano@udea.edu.co)

**Cómo citar:** Arcila Cardona, J., Muñoz Henao, T. y Cano Vásquez, L. M. (2022). Relación entre las estrategias de memorización y la producción oral en inglés. *Enunciación*, 27(1), 116-131. <https://doi.org/10.14483/22486798.18134>

Artículo recibido: 11 de junio de 2021; aprobado: 23 de marzo de 2022

## Introducción

La globalización y masificación de la información ha hecho que cada vez sea menos preciso buscar razones para reconocer que es necesario aprender una lengua extranjera (LE). Se requiere el conocimiento de otro idioma para que la gente pueda conocer otras formas de entender el mundo y construir sus proyectos de vida; y la interacción social y cultural se derivan del lenguaje.

El posicionamiento del inglés como LE ha ido acercando culturas y pueblos, y su enseñanza ha tomado relevancia en las instituciones educativas para mejorar las oportunidades de todos hacia el acceso a estudios, viajes, interacciones remotas, etc.

Al respecto, [Morales et al. \(2017\)](#) expresan que la educación debe responder a las demandas y exigencias de un mundo globalizado<sup>1</sup> en el que el bilingüismo es vía para potenciar el desarrollo de competencias; lo que ha hecho que se estén diseñando y produciendo recursos, medios y estrategias para mejorar el manejo del inglés como LE.

Sin embargo, es difícil comprobar que tales propósitos se estén alcanzando. [EPI-EF \(2017\)](#) sostiene que Colombia presenta un nivel bajo en el aprendizaje de una LE con un puntaje del 49,97 %; lo que ubica al país en el puesto 11 entre 15 países latinoamericanos.

En este sentido, es importante destacar que el aprendizaje de una LE se potencia conjugando elementos comunicativos relacionados con la capacidad de comprender y producir textos orales y escritos; lo que lleva a la necesidad de considerar los procesos cognitivos del aprendizaje, entre estos, la memoria.

En el aprendizaje de un idioma diferente a la lengua materna median factores como la percepción y la construcción de ideas para escribirlas o para expresarlas oralmente, a través de los cuales se puede evidenciar el conocimiento que ya se adquirió. De manera particular, esta función comunicativa

(producción oral y escrita) implica interactuar para encontrar información, comparar, contrastar y como herramienta a implementar en los procesos de enseñanza y aprendizaje ([Rodríguez, 2010](#)). Además, son tres los elementos que le dan sentido como habilidad de comunicación: comprensión, procesamiento e interpretación, pues “implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que se deben negociar los significados” ([Baralo, 2000, p. 164](#)).

Así, cuando se realiza una producción oral o textual en LE, se “activan procesos cognitivos [como la atención, la memoria y la percepción] [...] generadores de conocimiento lingüístico nuevo para el aprendiz o que puede llevarle también a consolidar el conocimiento ya existente” ([Arnaiz y Peñate, 2004, p. 40](#)). De igual forma, cuando se consideran las habilidades lingüísticas al querer aprender una LE, se debe tener en cuenta de qué forma la memoria puede influenciarlas.

[Davidoff \(1989\)](#) define la memoria como “los diversos procesos y estructuras implicados en almacenar experiencias y recuperarlas de nuevo” (p. 271) y plantea tres tareas: “codificación, almacenamiento y recuperación” (p. 271).

Aprendizaje y memoria están entonces intrincados en una relación para almacenar y recuperar la información recibida (percepción). De acuerdo con [Aguado-Aguilar \(2001\)](#), estos son fenómenos interdependientes (p. 134), porque el aprendizaje se observa a través de la construcción de conocimientos, modelos y técnicas para responder a unas necesidades; y la memoria se va transformando en función de estos cambios. [Jiménez \(1994\)](#) afirma que la memorización es un proceso que implica comprender y aprender, y que pueden desarrollarse estudiando tanto la lengua materna como una LE (p. 799).

Al respecto, [Morgado \(2005\)](#) asegura que la memoria no se conforma de forma inmediata, sino que esto sucede en dos ciclos: la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo; por ello la necesidad de realizar intervenciones intencionadas en el proceso de aprendizaje. Es de anotar que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece dentro de los

<sup>1</sup> Entendido como “la creciente gravitación de los procesos económicos, sociales y culturales de carácter mundial sobre aquellos de carácter nacional o regional” ([Cepal, 2002, p. 15](#)).

estándares para el área de idioma extranjero inglés, el desarrollo de las habilidades comunicativas de comprensión y de producción oral y escrita.

Para fines de esta investigación, se tomó como eje la habilidad de producción oral, debido a que, a través de su desarrollo, se evidencian los procesos de adquisición de conocimiento comunicativo. En las instituciones educativas donde se realizó el estudio, se observó que los estudiantes –a pesar de tener conocimiento en vocabulario y reglas gramaticales– no tenían facilidad para recuperarlos y usarlos en la producción oral. De esta circunstancia nace el hecho de que se piensen los procesos de aprendizaje ligados directamente con la memorización –desde una perspectiva cognitiva–.

Aquí, se vio la necesidad de profundizar en la memoria, ya que esta es un proceso en el cual la información percibida pasa por la codificación, almacenamiento y recuperación (Davidoff, 1989). Estudios como el de González (2009) muestran que los procesos de memorización no han sido tenidos en cuenta lo suficiente en el aprendizaje, pese a ser relevante en la recuperación de la información y adquisición de palabras.

El estudio tuvo como propósito principal el análisis de la relación entre el uso de estrategias de memorización y la producción oral del inglés como lengua extranjera de estudiantes de 9 a 13 años de dos instituciones educativas antioqueñas, y partió del reconocimiento de pocos estudios que abordaran dicha relación.

## Marco teórico

### Concepto de “memoria”

Los ámbitos educativos de hoy consideran la memoria como una habilidad asociada a la repetición, por lo que ha sido descartada de planes de estudio y se vincula poco con metodologías comunicativas. Está “relacionada con pasados sistemas educativos en los que se enfatiza más el recuerdo de información” (Pelegrina y Lendínez, 2009, p. 28).

Para Ballesteros (1999), la memoria es un proceso psicológico para la codificación, almacenamiento y recuperación de información de distintas maneras, consciente o inconsciente. Baddeley (1986) afirma que se va configurando a través de un proceso de elaboración de conocimientos que se nutre de prácticas pasadas que se van retomando. Portellano (2005) la define como “una función neurocognitiva que permite registrar, codificar, consolidar, retener, almacenar, recuperar y evocar la información previamente almacenada” (p. 227); mientras que para Ortega y Franco (2010), “es el proceso por el que el conocimiento es codificado, almacenado, consolidado y posteriormente recuperado” (p. 1). La memoria es un proceso de pensamiento en el que los datos se reciben y codifican para ser comprendidos, guardados, recuperados, usados y aplicados cuando se requiera; aspecto que fundamenta la presente investigación.

### Procesos de la memoria

*Codificación, almacenamiento y recuperación* (Davidoff, 1989, p. 211). La codificación es “todo el proceso de preparación de la información para el almacenaje” (p. 211); los datos derivados de la percepción pasan por una etapa de categorización y organización resultado de lo comprendido para luego ser guardado en un “sistema complejo y dinámico que parece cambiar con la experiencia” (p. 211), y puede definirse como el espacio donde estará alojada la información por un tiempo más o menos largo. Finalmente, la memoria recupera los datos que han sido entendidos y guardados y los rememora para aplicarlos.

### Tipos de memoria

- *Memoria de trabajo u operativa (working memory)*. Baddeley (1992) la define como el “sistema cerebral que proporciona almacenamiento y manipulación temporal de la información necesaria para tareas cognitivas complejas como la comprensión del lenguaje, el aprendizaje y el razonamiento” (p. 556). Morgado (2005) la explica como

la posibilidad de guardar datos por un momento para usarlos en una tarea: “lo que nos acaban de decir, cosas que acaban de pasar o pensamientos que acabamos de tener, para utilizarlos [...] en el propio razonamiento, en la resolución de un problema o en la toma de decisiones” (p. 227).

Es importante mencionar que no todos los autores hacen una diferenciación clara entre la memoria a corto plazo y la memoria de trabajo. [Aguado-Aguilar \(2001\)](#) expresa que la primera desarrolla tareas que le corresponden a la memoria operativa, orienta el análisis y la reflexión para la ejecución de acciones que requieran el uso de los sistemas perceptivos.

- *Memoria a corto plazo.* [James \(1890\)](#) menciona que la memoria se divide en dos: a corto y largo plazo, y cada una responde a tareas distintas. [Díaz \(2009\)](#) la entiende como la posibilidad de guardar información sin límites para accederla de manera eficiente. Para [Morgado \(2005\)](#), es la que guarda datos por un momento, pero si su uso es repetitivo, los datos pueden ir almacenándose por más tiempo. [Lavilla \(2011\)](#) manifiesta que el tiempo de retención de información de la memoria a corto plazo hace que su capacidad sea restringida, lo que demuestra una de sus “propiedades básicas [...], que su persistencia es limitada” (p. 316) y que, si hay gran cantidad de datos, puede bloquearse y perder capacidad para guardar información.

Además, [Davidoff \(1989\)](#) explica que el conocimiento introspectivo se nutre de la información que se encuentra en la memoria a corto plazo, “proviene del análisis de las experiencias personales”, se almacena “durante segundos haciendo muy poco esfuerzo” (p. 219) y se vincula con la habilidad para sostener datos en un momento determinado funcionando, mientras se procesa en

paralelo información de otras tareas cognitivas ([Ballesteros, 1999](#)).

- *Memoria a largo plazo.* Es “un sistema cerebral para almacenar una gran cantidad de información durante un tiempo indefinido” ([Morgado, 2005, p. 222](#)). Es diferente a la de corto plazo, por cuanto el almacenamiento de la información no se limita en tiempo, es constante y prolongada, por esto, en el aprendizaje se busca que la información quede almacenada en esta memoria ([Morgado, 2005](#)). Así, la memoria y el aprendizaje no pueden desunirse, ya que es a través de la memoria que se pueden incorporar y asimilar nuevos conocimientos y se es capaz de evocar recuerdos para solucionar problemas.

## Estrategias de memorización

La memoria está conformada por procesos complejos que son estudiados para ser comprendidos, de ahí que se estén proponiendo diferentes estrategias de memorización para ayudar a recuperar datos más eficientemente. Desde esta óptica, [De la Mata \(1988\)](#) explica el concepto de *estrategia* como la secuencia de acciones planeadas con el propósito de resolver un problema. [Rivas \(2008\)](#) establece que “las estrategias de la memoria conciernen a modos de procesamiento de la información que favorecen la codificación, retención y recuperación, íntimamente relacionadas con la metacognición, con la que, a veces, se confunden” (p. 228), de ahí que se entiendan las estrategias como rutas para el establecimiento de relaciones que facilitan el procesamiento de datos.

De igual forma, [Flavell et al. \(1993\)](#), y [Pressley y Van Meter \(1993\)](#) (citados por [Introzzi et al., 2010](#)) definen las estrategias de memoria “como el conjunto de actividades mentales o conductuales orientadas al logro de diferentes objetivos cognitivos y que demandan esfuerzo y control consciente” (p. 117); así que pueden entenderse como un

mecanismo que puede llevar al estudiante a autorregular su aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las estrategias de memorización son también soporte al evocar conocimientos ya adquiridos que se relacionan de maneras más eficientes con nuevos datos; así, se van desarrollando habilidades asociadas a la autorregulación del aprendizaje, al tener mayor autonomía a la hora de usar los aprendizajes ya adquiridos. En el caso específico del aprendizaje de una LE, el mejoramiento de las estrategias de memorización y el desarrollo de la autonomía redundan en la posibilidad de elaborar mejores procesos para la comprensión, procesamiento e interpretación de la información, habilidades indispensables para realizar tareas asociadas a la producción oral y escrita en inglés como LE.

- *Estrategias de memorización durante la codificación.* En este proceso, los estímulos sensoriales se transforman “en pautas de información significativas y asimilables” (Introzzi et al., 2007, p. 35) y, para facilitar su adquisición, se utilizan estrategias de memorización relacionadas con la percepción, atención, repetición y mnemotécnica.

De acuerdo con Rivas (2008), “la percepción del mundo a través de los sentidos, de forma inmediata y sin esfuerzo aparente, es uno de los más admirables aspectos de la experiencia humana” (p. 127). Algunas de estas estrategias de memorización se emplean atendiendo a los principios de la percepción (actividades mediadas por material audiovisual) y los estímulos sensoriales.

Otra de las estrategias de memorización para la codificación está relacionada con la atención, encargada de “seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al registro sensorial” (Correa et al., 2004, p. 105), de modo que la atención decide qué información se guarda.

La repetición, según Beltrán (2002), “permite mantener el material en la memoria a

corto plazo de manera indefinida, facilitando, además, el transfer de esos contenidos a la memoria a largo plazo” (p. 9). Así mismo, “dentro del conocimiento declarativo se ha demostrado que la repetición tiene efectos no solo sobre la cantidad de lo que se aprende, sino también sobre la estructura de lo aprendido” (Bromage y Mayer, 1986, citados por Beltrán, 2002, p. 14).

Finalmente, las estrategias mnemotécnicas son definidas por Jiménez (1994) como “las fórmulas, reglas o soluciones potenciales que podemos utilizar de forma voluntaria para ayudar a la memoria en el aprendizaje” (p. 3). Estas estrategias se fundamentan en la estructuración, relación y asociación de mensajes y puede evidenciarse en el uso de metáforas, rimas y el material que apoye el acceso a la información de forma “contrastiva, de relación o formación” (Jiménez, 1994, p. 6).

- *Estrategias de memorización durante el almacenamiento.* El almacenamiento se “caracteriza por el ordenamiento y categorización de la información” (Báez, 2013, p. 7); necesita de un sistema estructurado para categorizar los datos que, una vez codificados y almacenados, se pueden acceder automáticamente. En la decodificación se transfirieren los datos desde la memoria sensorial a la memoria a corto plazo (Marugán et al., 2013) y, para que la información sea transportada y decodificada, es necesario utilizar estrategias de memorización de elaboración y organización.

Las estrategias de elaboración se refieren a las relaciones entre los conocimientos previos y la información nueva para ampliar las posibilidades comprensivas y facilitar el recuerdo. De acuerdo con Elo-súa y García (1993), “se trata de favorecer el uso de estrategias diversas que permitan codificar, asimilar y retener la nueva información para poder recuperarla y utilizarla

posteriormente” (p. 4). En las estrategias de elaboración se vinculan recursos gráficos y, desde la oralidad, el parafraseo y el relacionamiento (Elosúa y García, 1993).

Las estrategias de organización hacen referencia al trabajo con los datos que se almacenan de manera organizada, precisa y significativa. Según Elosúa y García (1993), dentro del proceso de organización se pueden vincular estrategias de agrupamiento (categorizar, clasificar) y esquematización (mapas conceptuales, diagramas).

- *Estrategias de memorización durante la recuperación.* Es el proceso en el cual la información ya almacenada y procesada en la memoria a largo plazo puede recordarse y utilizarse (Correa et al., 2004). “Esta recuperación depende de las operaciones de codificación que fueron empleadas para aprender la información, de la situación o contexto en que fue aprendida y de las estrategias que se utilizan en el momento de recordar” (Varela et al., 2005, p. 24). De acuerdo con Anderson (2001, citado por Varela et al., 2005), la recuperación se desarrolla de tres maneras: a) recreación de los componentes que generaron el proceso de asociación de la información; b) memoria inferencial, donde el sujeto realiza conexiones de la información a recordar con hechos que acontecieron alrededor de ella; c) memoria implícita, que se da de manera inconsciente, por el uso repetitivo de algo y se vuelve consciente cuando se recuerda el contexto.

Baddeley (1992, citado por Manzanero, 2006) sostiene que la recuperación consiste en la “recolección y evocación automática de la información” (p. 90). El término recolección “hace referencia a un proceso activo que incluye la búsqueda mediante indicios de recuperación, la evaluación de los candidatos y la construcción sistemática de

la representación de una experiencia pasada que pueda ser aceptable” (Manzanero, 2006, p. 90).

Las estrategias de memorización están pensadas como apoyo al acceso, almacenamiento y selección de información necesaria para resolver una situación y ayudan a adquirir, almacenar y recuperar la información, ya que propenden porque el conocimiento construido sea entendible y sea usado de acuerdo con unas condiciones particulares.

### Producción oral en inglés como LE

#### *El proceso de aprendizaje del inglés como LE y la producción oral*

El desarrollo de las habilidades lingüísticas debe ser considerado dentro del aprendizaje del inglés como LE, entendiendo que el mundo de hoy ha traído consigo una enorme cantidad de información que se robustece cada vez más, por lo que conocer una segunda lengua se configura en oportunidad para acceder a otros conocimientos y formas de entender la vida. Para Rodríguez (2010), “en el mundo contemporáneo, teniendo en cuenta la situación económica, política y social, y particularmente el desarrollo de la informática y las comunicaciones, se hace imprescindible el dominio de una lengua extranjera” (p. 3).

Por otro lado, en el aprendizaje de la gramática, Bygate (2001) expresa que el uso de reglas gramaticales es diferente y particular en la producción oral y en la escrita. Arnaiz y Peñate (2004) mencionan que el output evidencia el aprendizaje construido en torno al manejo gramatical de una LE. Ambos coinciden en que la producción oral es una demostración del conocimiento adquirido.

Baralo (2000) expone que esta forma de expresión “constituye una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado” (p. 5), e implica la interacción

entre personas; a lo que [Thornbury \(2005\)](#) agrega que promueve la necesidad de colaborar. [Arnaiz y Peñate \(2004\)](#) plantean cuatro elementos que deben observarse para determinar los conocimientos construidos por un aprendiz en torno a la producción oral en una lengua extranjera: fluidez, concienciación de las lagunas lingüísticas, comprobación de hipótesis y metalenguaje.

La fluidez es la capacidad de usar oraciones con una construcción gramatical correcta, que sean significativas y que logren ocupar el tiempo establecido (Fillmore, 1979, citado por [Arnaiz y Peñate, 2004](#)). La concienciación de las lagunas lingüísticas se refiere al espacio entre lo que se quiere decir y lo que se dice. La comprobación de hipótesis es la confirmación y comprensión del conocimiento que se construyó. El metalenguaje hace referencia al reconocimiento de las comprensiones personales acerca del proceso de aprendizaje de otra lengua diferente a la nativa (Swain y Lapkin, 1995, citados por [Arnaiz y Peñate, 2004](#)).

Dentro de los procesos de la producción oral en inglés como LE se encuentran también las competencias lingüísticas que “incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones” ([MECD, 2002, p. 13](#)). Estas a su vez van más allá de la simple estructuración de un idioma y del conocimiento que se tenga de él, debido a que también involucran la organización cognitiva.

La expresión oral se refiere a la capacidad de utilizar las habilidades y herramientas lingüísticas y cognitivas que se han adquirido para aplicarlas conscientemente en contexto. Debe pasar por diferentes etapas que van desde la preparación de lo que se va a decir, la organización de las ideas y de las oraciones, hasta el uso de los recursos, tanto del ambiente como los que se han construido para asumir tareas de comprensión, interpretación y transmisión oral de información ([MECD, 2002](#)).

Otro proceso en la producción oral es la interacción en la que al menos dos sujetos participan “para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación” ([MECD, 2002, p. 74](#)); es decir, que aprender a interactuar “abarca tanto la actividad de comprensión como la de expresión, así como la actividad propia de la construcción de un discurso conjunto” ([MECD, 2002, p. 83](#)). Las estrategias de comprensión configuran el espacio donde se reconoce el contexto de los sujetos y los saberes que posee y se crean expectativas en relación con la organización y al contenido de lo que va a acontecer.

En el contexto educativo colombiano, el [MEN \(2006\)](#), a través del Programa Nacional de Bilingüismo, ha hecho esfuerzos para promover el aprendizaje del inglés como LE en básica primaria, secundaria y media, trazando propósitos que se fundamentan en la comunicación y la importancia del contexto. Según este programa, los estudiantes, al finalizar la educación media, deben alcanzar un nivel intermedio de desempeño en inglés, que corresponde con el nivel B1 según el Marco común europeo de referencia ([MECD, 2002](#)).

## Metodología

El estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, siguiendo una metodología correlacional que “tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular” ([Hernández et al., 2014, p. 93](#)). La variable independiente fueron las estrategias de memorización que usan los estudiantes de 9 a 13 años de dos instituciones educativas oficiales y como variable dependiente se propuso su producción oral en inglés. Se buscó promover el uso de diferentes estrategias de memorización (variable independiente) para llevar a los niños sujeto de estudio al mejoramiento de su producción oral en inglés (variable dependiente). La hipótesis que orientó el estudio fue “existen diferencias en

la producción oral en inglés como LE en los estudiantes entre 9 y 13 años, antes y después del direccionamiento intencionado de estrategias de memorización”.

El diseño del análisis fue cuasiexperimental, ya que no se realizó una selección aleatoria de los grupos, tanto control como experimental, ni fueron grupos previamente establecidos (Hernández et al., 2014).

El estudio se desarrolló con dos grupos de alumnos de cada institución educativa oficial intervenida, uno de estos grupos era control y el otro fue experimental. La muestra se seleccionó y se compuso de la siguiente manera: 64 estudiantes de la Institución Educativa Enrique Vélez Escobar sede Providencia, entre los 9 y 13 años, divididos en dos grupos de trabajo propuesto (grupo control y grupo experimental); y 84 estudiantes de la Institución Educativa Fray Julio Tobón B., divididos en los mismos grupos de trabajo y con los mismos rangos de edad.

Los datos se recogieron mediante la administración de dos instrumentos: uno, para evaluar las estrategias de memorización a través de las escalas propuestas por Román y Gallego (1994), denominadas ACRA (adquisición, codificación, recuperación y apoyo) que se administraron al inicio como diagnóstico y al final como instrumento de evaluación; y otro, para valorar la producción oral del inglés como LE, que consistió en la realización de un juego por grupos en el que cada estudiante debía adivinar una imagen apoyado en la descripción oral que hacían sus compañeros de ella.

Para evaluar la última actividad, se utilizó una rúbrica de elaboración propia (ver anexo), la cual fue administrada en prueba piloto y validada por expertos. Dentro de los aspectos que se incluyeron se encuentran: a) pronunciación (inteligible sin confundir el significado de las palabras); b) fluidez (realización de frases completas, pausas y ritmo apropiado); c) vocabulario (utilización de terminología apropiada); d) estructura (uso apropiado de reglas gramaticales); e) expresión (desenvolvimiento con propiedad); f) interacción (formulación

y respuesta de preguntas sencillas y esfuerzo por mantener una conversación). La rúbrica propone la siguiente escala de valoración: superior, alto, básico y bajo. Los resultados fueron analizados mediante el estadístico t de Student.

### **Propuesta de intervención para la implementación de estrategias de memorización**

Se promovió el uso de estrategias de memorización implementando distintas actividades dentro de las clases, durante diez sesiones. El propósito fue que los estudiantes pudieran a) comprender de manera global un texto; b) adquirir nuevo vocabulario, expresiones y estructuras en contexto; c) reconocer vocabulario, expresiones y estructuras trabajadas en clase; d) aplicar en contexto lo aprendido.

Las actividades se diseñaron teniendo en cuenta las estrategias de adquisición, codificación y recuperación. Cada clase iniciaba con la activación de conocimientos previos (estrategias de adquisición) preguntando y respondiendo. Seguidamente, los estudiantes debían trabajar una lectura de manera individual a partir de las instrucciones dadas para potenciar las estrategias atencionales y de repetición. El procesamiento y codificación de la información se trabajaron en actividades en las que se fortalecían las estrategias de organización y las mnemotecnias. Y, dentro de la recuperación, se enfatizó en las estrategias de generación de respuesta y de búsqueda. En la [tabla 1](#) se presenta brevemente la propuesta de intervención diseñada.

### **Resultados y análisis**

En la administración de la prueba ACRA (Román y Gallego, 1994), los resultados en la prueba diagnóstica mostraron una leve diferencia entre ambos grupos, lo que indicó, desde el punto de vista de la competencia comunicativa y lingüística, que ambos grupos eran homogéneos, condición propicia para el estudio.

**Tabla 1.** Propuesta de intervención para la implementación de estrategias de memorización.

Sesión	Objetivo	Actividades	Estrategias de memorización usadas
Semana 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender de manera global un texto.</li> <li>Adquirir nuevo vocabulario, expresiones y estructuras en contexto.</li> </ul>	<p><b>Reading: "Meet RyanBrown"</b>                      Activación de conocimientos previos en relación con las rutinas diarias de una persona. Oralidad y participación aleatoria.                      Lectura individual</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Lectura rápida y global.</li> <li>Lectura nuevamente del texto y encierra en un círculo las palabras que no conoces y búscalas en el diccionario.</li> </ol>	Estrategias de adquisición Atencional: saberes previos. Atencional:lectura superficial. Atencional: subrayado idiosincrático. Repetición: repaso reiterado, en voz alta.
Semana 2		<ol style="list-style-type: none"> <li>Lectura en voz alta y ordenamiento cronológico de oraciones.</li> <li>Lectura nuevamente y subrayado de ideas importantes.</li> <li>Clasificación de palabras: nombres propios, adjetivos, verbos, lugares y tiempo.</li> </ol>	Atencional: lectura intermitente. Atencional: subrayado lineal. Repetición. Codificación. Organización/agrupamiento.
Semana 3		<ol style="list-style-type: none"> <li>Elección de dos actividades que realiza Ryan, para escribir una oración con relación a ellas y dibujarla.</li> <li>Realización de diagrama, teniendo en cuenta las siguientes categorías: familia, actividades y rutinas.</li> </ol>	Mnemotécnica: asociación. Organización:diagrama. Recuperación. Generación de respuesta.
		<ol style="list-style-type: none"> <li>Respuesta a las siguientes preguntas:                             <ol style="list-style-type: none"> <li>How old is Ryan?</li> <li>Where does he live?</li> <li>Does he live with his parents?</li> <li>What's his father's job?</li> <li>What's his mother's job?</li> <li>What time do the Browns get up?</li> <li>How does Ryan go to school?</li> <li>What time does he have lunch?</li> <li>Where does he have lunch?</li> <li>What do the Browns do after dinner?</li> </ol> </li> </ol>	Búsqueda.
		<ol style="list-style-type: none"> <li>Escribir la propia rutina con ayuda de imágenes.</li> <li>Socializar la rutina escrita.                      Recursos: texto, diccionarios, colores.</li> </ol>	Adquisición, repetición.
Semana 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer vocabulario, expresiones y estructuras trabajadas en clase.</li> <li>Aplicar en contexto lo aprendido.</li> </ul>	<p><b>Listening</b>  <b>Video: Good morning + more kids dialogues</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Observar el video.</li> <li>Resolver el crucigrama con verbos relacionados con las rutinas diarias.</li> <li>Relacionar el vocabulario trabajado sobre rutinas diarias con el video.</li> <li>Formular cinco preguntas de información en inglés sobre el video.</li> </ol>	Codificación, elaboración. Adquisición, atención, mnemotecnica. Adquisición, atención. Codificación, elaboración.
Semana 5		<ol style="list-style-type: none"> <li>En parejas, utilizar las preguntas para formularlas a tu compañero, quien debe responder.</li> <li>En las mismas parejas, contar a tu compañero tu rutina diaria de manera oral y espontánea, luego escuchar la de tu compañero.                      Contar al grupo la rutina de su compañero.</li> </ol>	Codificación: elaboración. Recuperación: búsqueda. Recuperación.

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, tanto en la evaluación previa como en la evaluación posterior, se observaron mejores habilidades en el grupo experimental, lo que se destacó aún más en la prueba final; ello hizo posible reconocer que la intervención realizada influyera en los resultados de las pruebas debido a que los participantes de este grupo presentaron mejores resultados que aquellos que no tuvieron intervención.

Los estudiantes del grupo experimental registraron mejores capacidades para percibir estímulos del ambiente y almacenarlos con base en el uso de material audiovisual y estímulos sensoriales, presentando procesos de atención efectivos para la selección de información a almacenar. Además, relacionaron conocimientos previos con la nueva información que se les ofrecía; esto les facilitó recuperar información de manera rápida y óptima.

En el caso de la prueba de producción oral, el comportamiento de los resultados fue el esperado, los estudiantes del grupo control no tuvieron

cambio en su puntaje total ni en las características evaluadas; mientras que los del grupo experimental mejoraron en todos los aspectos: fluidez, pronunciación, vocabulario, expresión e interacción, mostraron incremento en habilidades para evocar la información almacenada para que el proceso comunicativo se diera de manera práctica, evidenciando preparación, estructuración de ideas y uso de los aprendizajes construidos (MECD, 2002). Todo lo mencionado valida la hipótesis presentada en este estudio, lo cual indica que sí existen diferencias en la producción oral en inglés como LE en los estudiantes, antes y después del direccionamiento intencionado de las estrategias de memorización.

La [tabla 2](#) presenta las características demográficas de la población y el puntaje promedio obtenido en las evaluaciones realizadas.

El grupo experimental avanzó hacia los niveles de desempeño superior y alto, lo cual es resultado de la implementación de la propuesta de

**Tabla 2.** Puntaje promedio de las pruebas en cada una de sus secciones

Variable	Grupo control		Grupo experimental	
Porcentaje de mujeres	56,76 %		63,51 %	
Porcentaje de hombres	43,24 %		36,49 %	
Edad	10,96		10,97	
Población menor a 12 años	90,54 %		83,78 %	
Puntajes	Evaluación previa	Evaluación posterior	Evaluación previa	Evaluación posterior
Adquisición Escala 1	49	47	55	56
Codificación Escala 2	110	106	118	122
Recuperación Escala 3	47	44	49	52
<b>Total ACRA</b>	206	197	223	230
Pronunciación	2	2	2	3
Fluidez	2	2	2	3
Vocabulario	2	2	2	3
Estructura	2	2	2	3
Expresión	2	2	2	3
Interacción	2	2	2	3
<b>Total producción oral</b>	12	12	13	18

Fuente: elaboración propia.

intervención. Lo anterior se evidencia cuando en la evaluación previa, de un total de 74 estudiantes, el 82,4 % obtuvo niveles básico y bajo, y el 17,6 % estuvo en niveles alto y superior. Los resultados muestran que 44,6 % de los 74 estudiantes obtuvo niveles básico y bajo, antes de la implementación de la propuesta, mientras que el 55,4 % se ubicó en los niveles alto y superior después de esta.

Se observa, entonces, un cambio significativo en el nivel de producción oral en inglés como LE en estos estudiantes, ya que el 37,8 % de ellos mostró avances en sus resultados. Además, después de la intervención, no solo aumentó el nivel de producción oral del inglés, sino que, en la distribución de los casos en aumento (55,4 %), el porcentaje más alto de alumnos (32,4 %) se ubicó en el rango de nivel superior en relación con el nivel alto (23 %). Por otro lado, el porcentaje de alumnos en el nivel bajo se redujo solo al 6,7 %, en contraposición al 43,2 % en la evaluación previa; lo que permite asegurar que las estrategias de memorización mejoraron las habilidades para la producción oral en inglés como LE.

En la **tabla 3** se puede observar que hay diferencias significativas en el grupo experimental, donde el 1 % muestra que hay un nivel de confiabilidad de 99 %, lo que significa un gran nivel de correlación entre las dos variables analizadas.

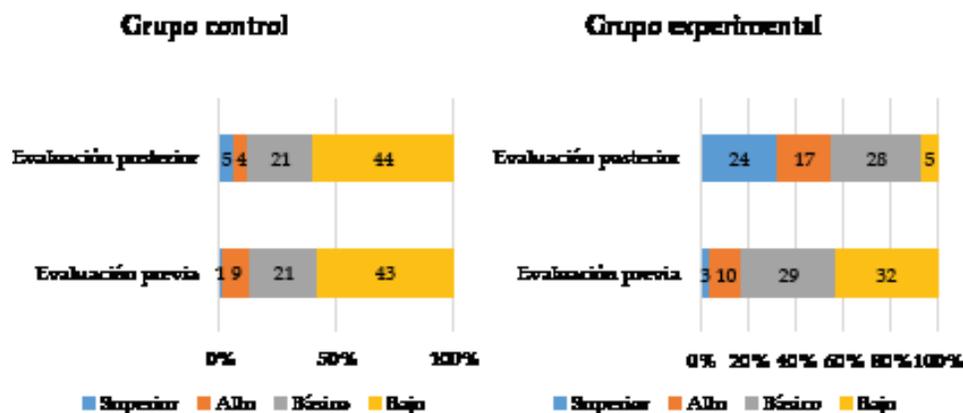
**Tabla 3.** Resultados del test de diferencias de medias para cada uno de los puntajes obtenidos en las pruebas, por tipos de población

	Población	Grupo control	Grupo experimental
ACRA	Todos	10 %	5 %
	Hombres		
	Mujeres	1 %	5 %
	12 o más años		
	Menores de 12 años		5 %
Producción oral	Todos		1 %
	Hombres		1 %
	Mujeres		1 %
	12 o más años		1 %
	Menores de 12 años		1 %

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la prueba de producción oral para el grupo control fueron los esperados, no hubo diferencias significativas entre la prueba previa y la prueba posterior. En el caso del grupo experimental, todos los grupos poblacionales presentaron diferencias que fueron estadísticamente significativas, y, además, de acuerdo con los datos, sabemos que son positivas.

Cabe destacar, que también se evidenció una mejora en los resultados que hacen referencia a



**Figura 1.** Distribución de los estudiantes por categorías de desempeño en la prueba de producción oral

Fuente: elaboración propia.

la codificación, almacenamiento y recuperación de la información, de forma que los estudiantes no solo guardaron los datos a corto plazo, sino que también hicieron una codificación satisfactoria que se evidencia en la consolidación de la memoria a largo plazo, en la que la capacidad de almacenar es considerable y el proceso de recuperación, eficaz (Díaz, 2009).

### Resultados del test de producción oral

La [tabla 4](#) presenta los resultados y la confiabilidad obtenidos mediante el estadístico de prueba para cada una de las características evaluadas en el test de producción oral. Se evidenció no solo que la implementación de actividades con estrategias de memorización sí generó un efecto positivo en lo registrado por los estudiantes en la prueba de producción oral, sino que, además, dicho efecto se dio de forma general en todos los aspectos evaluados por la prueba, a excepción de la estructura. Entonces, se puede afirmar que las competencias comunicativas no se refieren únicamente a la forma estructural del inglés y el conocimiento que se tenga de este, sino que también requiere de la organización cognitiva, las estrategias utilizadas en la codificación y recuperación de la información (MECD, 2002).

En los pocos casos en los que hubo diferencias significativas para el grupo control, estas se ampliaron y se volvieron mucho más relevantes en el grupo experimental. Esto se dio gracias a que dentro de la producción oral en inglés como LE se involucraron la expresión –que para que sea exitosa requiere de preparación–, estructuración de ideas y uso de lo aprendido (MECD, 2002). Lo anterior se evidencia en la prueba de producción oral, cuando los estudiantes evocaron la información almacenada, permitiendo que el proceso comunicativo se diera de manera práctica y se pudieran expresar en inglés como LE.

En términos de desempeño, la distribución de los estudiantes en el caso del grupo experimental

**Tabla 4.** Resultados del test de diferencias de medias para la prueba de producción oral y sus diferentes categorías, por tipos de población

Test	Grupo control	Grupo experimental
Producción oral	Todos	1 %
	Hombres	1 %
	Mujeres	1 %
	12 o más años	1 %
	Menores de 12 años	1 %
Pronunciación	Todos	1 %
	Hombres	5 %
	Mujeres	1 %
	12 o más años	1 %
	Menores de 12 años	1 %
Fluidez	Todos	5 %
	Hombres	1 %
	Mujeres	1 %
	12 o más años	1 %
	Menores de 12 años	5 %
Vocabulario	Todos	1 %
	Hombres	1 %
	Mujeres	1 %
	12 o más años	1 %
	Menores de 12 años	1 %
Estructura	Todos	1 %
	Hombres	1 %
	Mujeres	5 %
	12 o más años	1 %
	Menores de 12 años	1 %
Expresión	Todos	1 %
	Hombres	1 %
	Mujeres	1 %
	12 o más años	10 %
	Menores de 12 años	1 %
Interacción	Todos	1 %
	Hombres	1 %
	Mujeres	1 %
	12 o más años	1 %
	Menores de 12 años	1 %

Fuente: elaboración propia.

se reagrupó en los niveles superior y alto, luego de la implementación de la propuesta de intervención, lo cual es un efecto positivo de esta.

Así, como lo expresa Merino (2014), la implementación de estrategias de memorización, teniendo en cuenta los diferentes procesos de memoria (codificación, almacenamiento y recuperación), puede mejorar la recuperación de la información necesaria para solucionar situaciones de aprendizaje relacionadas con la producción oral en inglés (LE), y desarrollar habilidades relacionadas con la percepción, atención, repetición, mnemotecnia, elaboración, organización, recolección y evocación automática.

En el caso de la prueba ACRA (Román y Gallego, 1994), si bien la implementación de actividades con estrategias de memorización no tuvo un efecto positivo significativo a nivel global sobre el puntaje de los estudiantes, sí lo registró sobre algunos de los aspectos que evalúa la prueba, principalmente concernientes a las escalas 2 y 3 de la evaluación, codificación y recuperación.

Finalmente, se ha demostrado que en el aprendizaje de una LE, sobre todo en los procesos de producción oral, cuando se ponen en juego estrategias que facilitan la evocación de conocimiento relevante (Rodríguez et al., 2014), mejoran casi todos los aspectos concernientes con dicha producción, entre estos, pronunciación, fluidez, vocabulario, preparación, uso de recursos, planificación, ejecución y evaluación.

## Conclusiones

Teniendo en cuenta las características de la población (grupos control y experimental), se identificó que la implementación de actividades con estrategias de memorización influyó positivamente en los resultados de las pruebas para los participantes intervenidos. Parte del éxito se debió, tal vez, a que presentaron mayores habilidades de base –adquisición, codificación y evocación– aproximadas por el puntaje previo a la prueba, que aquellos del grupo control.

Se evidenció que la producción oral de los estudiantes mejoró gracias a la implementación de actividades con estrategias de memorización que relacionaban material visual con sus conocimientos previos, lo que les producía nuevos recuerdos y conocimientos que podían usar ante situaciones distintas y consolidar la construcción de aprendizajes significativos (Siatoba et al., 2014).

En consonancia con lo anterior, se encontró que el uso de estrategias de memorización promovió el mejoramiento de casi todos los aspectos concernientes a la producción oral en inglés como LE: pronunciación, fluidez, vocabulario, preparación, uso de recursos, planificación, ejecución y evaluación; lo que confirma lo expresado por Rodríguez et al. (2014), quienes afirman que el aprendizaje de una LE, sobre todo en los procesos de producción oral, intervienen herramientas que facilitan la evocación del conocimiento y el uso de los datos puede tener mayor sentido. Además, los estudiantes utilizaron diferentes estrategias de memorización, sobre todo en codificación y evocación, lo que los ayudó a estructurar mejor su conocimiento e interactuar con los demás para fortalecer sus competencias comunicativas (Galán, 2015)

Finalmente, los resultados de la prueba de producción oral evidencian que la implementación de actividades con estrategias de memorización sí generó un efecto positivo en el resultado de los estudiantes del grupo experimental, y que además dicho efecto se dio de forma general en todos los aspectos evaluados por la prueba, aunque en menor medida en el uso de las reglas gramaticales.

## Reconocimiento

Este artículo se deriva del trabajo de grado “Relación entre el uso de estrategias de memorización y la producción oral en inglés como lengua extranjera”, parte del proceso formativo para aspirar al título de magíster en Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia).

## Referencias

- Aguado-Aguilar, L. (2001). Aprendizaje y memoria. *Revista de Neurología*, 32(4), 373-381.
- Arnaiz, P. y Peñate, M. (2004). El papel de la producción oral (*output*) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (1), 37-59.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. OUP.
- Baddeley, A. D. (1992). Working memory. *Science*, 255, 556-559.
- Báez, E. M. (2013). Estudio de la memoria inmediata y memoria de trabajo en el ser humano. *Anales Universitarios de Etología*, 7, 7-18.
- Ballesteros, S. (1999). Memoria humana: investigación y teoría. *Revista Psicothema*, 11(4), 705-723.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6(11), 5-36.
- Beltrán, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Editorial Síntesis.
- Bygate, M. (2001). Speaking. En R. Carter y D. Nunan, *Teaching English to speakers of other languages* (pp. 14-20). Cambridge University Press.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2002). *Globalización y desarrollo*. Vigésimo noveno periodo de sesiones. <https://www.cepal.org/es/eventos/vigesimonoveno-periodo-sesiones-la-comision-economica-america-latina-caribe>
- Correa, M., Castro, F. y Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la Universidad de Bío-Bío. *Theoria*, 13(1), 103-110.
- Davidoff, L. (1989). *Introducción a la psicología*. McGraw-Hill.
- De la Mata, M. L. (1988). El desarrollo de las acciones de memoria. *Infancia y Aprendizaje*, (42), 3-18.
- Díaz, J. (2009). Persona, mente y memoria. *Revista Salud Mental*, (32), 513-526.
- Elosúa, M. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Narcea de Ediciones.
- EPI-EF (2017). *EF English proficiency index*. <https://www.coursehero.com/file/40993486/ef-epi-2017-spanish-latampdf/>
- Galán, M. (2015). *Procesos y estrategias cognitivas de codificación y recuperación de información en diferentes niveles educativos* [Tesis de doctorado]. Repositorio de la Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16076>
- González, D. (2009). *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Introzzi, I., Andrés, M., Richard's, M. y Canet, L. (2007). Análisis de procesos de codificación y recuperación en pacientes con esclerosis múltiple (EM). *Revista Chilena de Neuropsicología*, 2, 34-43
- Introzzi, I., Canet, L. y Andrés, M. (2010). Desarrollo de estrategias de memoria en niños de 5 a 8 años de edad. *Revista Mexicana de psicología*, 27(2), 117-125.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Holt.
- Jiménez, R. (1994). Estrategias mnemotécnicas para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario de inglés. *Comunicación, Lenguaje y Comunicación*, (24), 79-88.
- Lavilla, L. (2011). La memoria en el proceso de enseñanza/aprendizaje. *Pedagogía Magna*, 11, 311-319.
- Manzanero, A. (2006). Las experiencias de recuperación como medida de memoria. *Boletín de Psicología*, 87, 89-105.
- Marugán, M., Martín, L., Catalina, J. y Román, J. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 19, 13-20.
- Merino, R. (2014). *La memoria y su gestión en la etapa de 6 a 12 años grado educación primaria* [Tesis de pregrado]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6918/1/TFG-L730.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2002). *Marco común europeo de referencia para*

- las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés.* [https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes\\_Calidad/Estandares\\_basicos\\_de\\_competencias/Estandares\\_Basicos\\_Compentencia\\_en\\_Lenguas\\_Extranjeras\\_%20Ingles.pdf](https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Estandares_basicos_de_competencias/Estandares_Basicos_Compentencia_en_Lenguas_Extranjeras_%20Ingles.pdf)
- Morales, J., Cabas, L. y Vargas, C. (2017). Proyección de la enseñanza del bilingüismo a través del método AICLE en Colombia. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 84-92.
- Morgado, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria. *Cuadernos de Información y Comunicación*, (10), 221-233.
- Ortega, C. y Franco, J. (2010). Neurofisiología del aprendizaje y la memoria. *Plasticidad neuronal. ImedPub Journals*, 6(1:2), 1-7.
- Pelegrina, S. y Lendínez, C. (2009). La memoria en el aula. *Padres y Maestros*, (326), 28-32.
- Portellano, J. A. (2005). *Introducción a la neuropsicología.* McGraw-Hill.
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo.* La Suma de Todos.
- Rodríguez, J. (2010). Consideraciones teóricas sobre la expresión oral profesional pedagógica en inglés. *Revista Trimestral Ciencias Holguín*, XVI(4), 1-12.
- Rodríguez, S., Barahona, M., Urchaga, J. y Sánchez A. (2014). Memoria y enseñanza de una segunda lengua: mnemotecnia de la palabra clave. *Revista de Psicología (Trujillo)*, 16(2), 200-209.
- Román, J. y Gallego, S. (1994). *ACRA Escala de estrategias de aprendizaje.* TEA Ediciones. [http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/ACRA\\_extracto\\_web.pdf](http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/ACRA_extracto_web.pdf)
- Siatoba, A., Forero, J. y García, J. (2014). *Impacto de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés como lengua extranjera en la fundación ase* [Tesis de pregrado]. Repositorio de la Universidad de la Salle. [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas/479/](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/479/)
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking.* Pearson Education Limited.
- Varela, M., Ávila, M. y Fortoul, T. (2005). *La memoria: definición, función y juego para la enseñanza de la medicina.* Editorial Médica Panamericana.

**Anexo.** Rúbrica para evaluar la producción oral en inglés

Categorías	Criterios	Superior (4 puntos)	Alto (3 puntos)	Básico (2 puntos)	Bajo (1 punto)
Pronunciación	Usa una pronunciación inteligible sin confundir el significado de las palabras.	Pronuncia de forma correcta, clara y espontánea, aunque resulte evidente un acento extranjero.	Se puede comprender con facilidad, aunque comete algunos errores de pronunciación.	Es difícil de comprender en la mayoría de las ocasiones debido a errores en la pronunciación de sonidos y palabras.	Es ininteligible debido a errores notables en la pronunciación de sonidos y palabras.
Fluidez	Realiza frases completas, con pausas y a un ritmo apropiado de acuerdo con su nivel.	Contesta a un ritmo adecuado en cuanto a su nivel, utilizando oraciones completas.	Aunque en algunas ocasiones necesita tiempo para formular sus respuestas, contesta a un ritmo adecuado para su nivel.	En la mayoría de las ocasiones contesta con titubeos y palabrasesueltas, tras tomarse bastante tiempo en la formulación de sus respuestas.	No expresa mensajes completos en lamayoría de las ocasiones.
Vocabulario	Utiliza un vocabulario apropiado de acuerdo con el contenido y al contexto de la conversación.	Utiliza vocabulario amplio y adecuado según el contexto y nivel.	Utiliza un vocabulario propio de su nivel y adecuado a la intención comunicativa.	Utiliza un vocabulario pobre para su nivel, lo que dificulta lograr la intención comunicativa.	No utiliza vocabulario de acuerdo con el contexto y al nivel, lo que impide lograr la intención comunicativa.
Estructura	Usa una estructura gramatical apropiada, de acuerdo con su nivel.	Emplea unaestructura gramatical adecuada para su nivel y contexto.	Utiliza las estructuras gramaticales de acuerdo con su nivel con algunos errores que no limitan la comunicación.	Presenta varios errores gramaticales que en ocasiones limitan la comunicación.	Evidencia errores gramaticales frecuentes y generalizados, queimpiden la comunicación.
Expresión	Se desenvuelve con propiedad sobre el tema en general.	Responde a la situación de comunicación. Las ideas se enlazan adecuadamente y construye un discurso detallado.	Responde a la situación comunicativa propuesta. Aunque comete algún error, transmite las informaciones relevantes y de forma ordenada. El discurso es comprensible.	Responde a la situación comunicativa tan solo de forma parcial. Tiene dificultades para enlazar las informaciones más relevantes y el mensaje es difícilmente comprensible.	No responde ala situación comunicativa propuesta. El discurso es incoherente e incomprendible.
Interacción	Formula y responde preguntas sencillas y se esfuerza por mantener la conversación.	Es capaz de interactuar apropiadamente utilizando estrategias para mantener la comunicación.	Es capaz de interactuar con elinterlocutor. En ocasiones utiliza estrategias para mantener la comunicación.	Aunque hacealgún intento por mantener la comunicación no lo logra con frecuencia debido a la limitación en el uso de estrategias.	No hace ningún intento para mantener la comunicación. Silencios generalizados o intentos en lengua materna.
<b>TOTAL</b>					

Puntos obtenidos	Nota
21 – 24	Superior
17 – 20	Alto
13 – 16	Básico
1 – 12	Bajo



*Autor invitado*



AUTOR INVITADO

## Acerca de la gestación de héroes en tiempos de pandemia: una lectura de la nueva realidad social\*

### About the Creation of New Heroes in Times of Pandemic: An Interpretation of the New Social Reality

Éder García-Dussán<sup>1</sup> 

#### Resumen

Esta charla, presentada en el marco de la lección inaugural 2021 de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital, abordó las formas de reconstrucción mediática de la realidad local del Paro Nacional del 2021, sucedido entre abril y junio en varias ciudades del país. Para aproximar una respuesta a esto, se acudió a la teoría y metodología que proyectan los estudios del discurso en la versión crítica de Van Dijk, Butler, Kress, Van Leeuwen y otros; y en la microsociología propuesta por Erving Goffman y su técnica del detalle interaccional. Los resultados muestran que hubo un declive de los símbolos de autoridad personificados en figuras históricas de poder, permitiendo concluir que los nuevos rostros del *gran padre absoluto*, al decir del historiador Pierre Legendre, fueron reemplazados por un símbolo paterno múltiple y acuoso que tomó forma a través de una escritura palimpsestica y de superposición efímera.

**Palabras clave:** segregación, desobediencia, autoridad, multimodalidad, régimen de visualidad.

#### Abstract

This speech, presented during the 2021 inaugural lesson of the Master's Degree in Mother Tongue Pedagogy at Universidad Distrital, addressed the forms of media reconstruction regarding the local reality of the Paro Nacional [National Strike] of 2021, which took place between April and June in different cities of the country. To approach an answer in this regard, the theory and methodology projected by the critical version of van Dijk, Butler, Kress, van Leeuwen, and others' discourse studies were used as well as the microsociology proposed by Erving Goffman and his technique of interactional detail. The results show that there was a decline in the symbols of authority personified in historical characters of power, thus allowing to conclude that the new faces of *the great absolute father*, as the historian Pierre Legendre said, were replaced by a multiple paternal symbol that took shape through a palimpsestic, ephemeral overlay writing.

**Keywords:** segregation, disobedience, authority, multimodality, visuality regime.

\* *Lectio inauguralis* dictada el 26 de agosto de 2021, en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, vía *Google Meet*.

<sup>1</sup> Doctor en Modelos de Enseñanza-Aprendizaje, Universidad de Granada (España). Profesor e investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Correo electrónico: [eagarcia@udistrital.edu.co](mailto:eagarcia@udistrital.edu.co).

**Cómo citar:** García-Dussán, E. (2022). Acerca de la gestación de héroes en tiempos de pandemia: una lectura de la nueva realidad social. *Enunciación*, 27(1), 131-144. <https://doi.org/10.14483/22486798.18803>

Artículo recibido: 11 de noviembre de 2021; aprobado: 12 de diciembre de 2021

## Introducción

Parece fácil sostener la idea que vivimos épocas inéditas, pues ahora la comunidad se valida bajo el pretexto de su inmunidad y sostiene un sentido bajo las lógicas de la infodemia. Así las cosas, aquel que no esté protegido es excluido (Preciado, 2020); algo evidente en, por ejemplo, el acceso a eventos masivos. Sin embargo, la campaña mundial de inmunización contra el síndrome respiratorio agudo severo (SARS-coV-2), iniciada a finales de 2019, fue demostrando que no era hospitalaria con la otredad, hasta apresarse en una lógica de discriminación, bien se estuviera en un país rico o pobre; bien en uno eficiente o uno corrupto. Esto obligó, en parte, a que muchos colombianos coqueteáramos con la angustia y con la vida misma pues, en el primer semestre de 2021, el derecho a la inoculación se convirtió en una búsqueda apesadumbrada, y muchas veces malograda, de un biológico, buscándose la protección en improvisadas e incalculables filas humanas que nacían de dudosos mensajes de texto, del *voz-a-voz* sin *vis-a-vis*, o de la aparición del nombre de pila en una página institucional, vulnerable a las alteraciones o bloqueos por parte de un anónimo jáquer (Ríos, 2021).

Y, si esto no fuera ya suficiente, aquellos escenarios, cruzados por pánico, duelos y zozobra, se vivieron en el contexto del Paro Nacional 2021, instalado como una continuidad de hechos ocurridos otrora, y que actuaron como alarma premonitoria. Así, por ejemplo, el 21N-2019, cuando las muchedumbres urbanas salieron a las calles a pedir una vida más digna, manifestada en cambios a las reformas laboral, pensional y tributaria; pero, también, la noche del 22 de noviembre, cuando se vivió el primer toque de queda de muchos posteriores y marcado por el terror debido a la intrusión de sujetos extraños que intentaban invadir los hogares. Asimismo, se sumaron a esta pródiga lista dos hechos más que se comportaron como eco prospectivo y alerta colectiva de lo sucedido en 2021, a saber: el autoencierro voluntario de los

ciudadanos en las grandes ciudades colombianas como efecto del miedo surgido por el sismo sentido al medio día del 24 de diciembre de 2019, y los hechos impetuosos escenificados en las calles bogotanas tras la violencia policial, y que terminó con la vida del abogado Ordóñez, el 9 de septiembre de 2020.

Pues bien, si la vida es sueño, como afirmaba Calderón de la Barca, fue evidente que nos despertaron de ese sueño y sopor para confirmar lo opuesto a lo que propone perennemente la obra teatral citada, pues sufrimos globalmente una fatalidad que creíamos lejana y anecdótica: la peste. Y, bajo este destino inevitable, que recuerda las entrelíneas de la obra de Daniel Defoe (2010), nos obligaron a ser espectadores de una nueva realidad social reconstruida por un manejo discursivo de élite que llegaba a través de la experiencia televisual donde, de un momento a otro, comenzó también a reconstruirse esa chispeante y dramática explosión de la multitud en las calles<sup>1</sup>, que retomaba la liberación de represiones acumuladas causadas por la dominación, la explotación y la mala distribución de la riqueza; solo que ahora estaba reforzada por los efectos de una pandemia de más de un año y por las sádicas propuestas de una nueva reforma tributaria, llamada eufemísticamente Ley de Solidaridad Sostenible, identificada como el nuevo florero de Llorente que, en su versión 2.0, fue la canasta de huevos más barata de la historia reciente, imaginada por un funcionario del gobierno de turno.

Lo impactante de este Paro Nacional fue que se reinició en un mes donde Colombia era el tercer país más afectado en Suramérica por la crisis sanitaria, manifestado en un 159 % más de contagios en relación con el mes de marzo, dejando en las

<sup>1</sup> Llamamos *multitud*, siguiendo las ideas de Negri y Hardt (2002), a esa multiplicidad de sujetos, indefinidos pero diferenciados que representaron en el marco del Paro Nacional 2021 un deseo de transformación, intentando reivindicar el cuerpo, el otro, la libertad y la paz colectiva. Para ello, usaron la comunicación mediática, la colaboración y la actuación en común, bajo la consigna de ser una generación “que no tenían nada que perder”, incluyendo variopintos grupos sociales como asalariados, comerciantes, independientes, informales, indígenas, barristas, migrantes, profesores, médicos, prisioneros, comunidad LGTBQI, jóvenes universitarios, feministas, ambientalistas, etc.

estadísticas el 12 % de todas las muertes hasta ese momento en toda la época de crisis sanitaria. Así, pues, nuestro propósito, entonces, fue comenzar a darle un orden descriptivo y explicativo a este acontecimiento, tan necesario como arriesgado, partiendo de lo representado en los discursos informativos en línea y lo mostrado en la televisión.

Bien, en lo que sigue se abrevia aquello que resultó ser, sin proponérselo, un proceso de entendimiento sobre un hecho frecuente dentro del gran suceso mediático del Paro Nacional 2021, a saber: el derribamiento de monumentos que representan figuras históricas de poder, expresidentes, colonizadores españoles y mitos de la nación republicana; y, para bordearlo, tuvimos que echar mano de unas premisas teóricas y metódicas que nos permitieron hacer más accesible la comprensión del jaque del Gobierno, quien encarnaba el lugar simbólico del gran padre de la nación; hechos que dieron lugar a una hipótesis sobre el nacimiento de nuevas figuras de autoridad y, por tanto, de una paternidad-otra que brotaba con porrazos simbólicos y parricidios imaginarios. Esto nos permitió, al final del esfuerzo, ultimar y afirmar que la función paterna, en el marco de lo colectivo, pasó azarosamente por una acción escrituraria perecedera y variopinta, cuyos efectos aún no podemos entrever del todo.

## El acontecimiento

Desde el 28 de abril, y hasta el 16 de junio de 2021, el Paro Nacional fue para muchos de nosotros un cúmulo de imágenes fijas y en movimiento, sumadas a crónicas periodísticas que, en conjunto, constituyeron un discurso que permitió circular representaciones de lo sucedido día tras día en las calles de las grandes ciudades colombianas. Dadas estas circunstancias, se fue cultivando una *escopofilia* mezclada con una *disfagia simbólica* (Wilkin, 1991); es decir, un gusto por mirar esas imágenes televisuales que, ya por exceso, terminaron produciendo una especie de dificultad de asimilar o tragar lo que referían y connotaban. No obstante, al pasar de las impresiones a una revisión menos

ingenua, y con una *mirada más educada* (Dussel, 2006), fue más hacedero consentir la búsqueda verbo-visual que aspiró, entonces, a seguir pistas de ese universo caótico representado. Una mirada que, en suma, consentía la emergencia del otro desde la postura del voyerista hogareño (Andacht, 2007), pues permitió reconstruir etnografías masivas del Paro desde la comodidad del hogar, pero con el terror de soportar una pandemia, y con la conciencia de que las imágenes y las narrativas mediáticas eran la fuente privilegiada para la conformación de sentidos de lo que somos, de lo que hemos sido y, sobre todo, de las posibles y apropiadas conductas en tiempos de calamidad.

Fue, entonces, cuando esas narrativas televisivas se recibieron por muchos destinatarios desde una visibilidad que, sin ambages, el sociólogo John Thompson (1995) denominaría *el ámbito público mediatizado* (p. 125) y que, gracias a un conjunto de pericias semiodiscursivas propias de los dramas televisivos (Comparato, 1986; Lacalle, 2001), convirtió las fotografías y las escenas dinámicas de manifestantes, sus acciones y sus coreografías, en auténticos metarrelatos o folletines ideológicos de legitimización del *statu quo*, de-mostrando toda acción afirmativa ejecutada como un cúmulo de hechos vandálicos.

Ahora, tras el análisis, sabemos que estos metarrelatos mediáticos resultaron co-construidos con las típicas técnicas del lenguaje audiovisual y las tramas argumentales de las telenovelas (Fuenzalida, 2002). En efecto, al noticiar el evento del Paro, primó lo enunciativo inmediato sobre lo analítico, gracias al directo en el telenoticiero o el retrato de lo sucedido minutos atrás aparecido rápidamente en la prensa digital; pero, también, se sobrepuso lo repetitivo y redundante valorado siempre desde lo negativo; sumado todo esto a la clásica estructura de los relatos (Greimas, 1976) que, en el eje de la lucha, oponía villanos y ayudantes a propósito de un objeto de deseo que era, en este caso, el retorno de la ecuanimidad urbana.

Todo esto co-formó la alineación de imaginarios totalizantes basados en técnicas discursivas como

la polarización, que fueron recreando una sociedad dividida entre, por un lado, los manifestantes, definidos a secas como *destructores* y, por otro, la *gente de bien*, defensores del orden en el mundo urbano y quienes, con las armas del discurso y también las de fuego<sup>2</sup>, actuaban para restablecer el orden.

Aún más, en esta matriz discursiva circularon escenas que consintieron la interpretación en términos de empatías y antipatías que, al decir de Eco (1988), mostraban la misma historia de buenos y malos, haciendo previsible su forma y función bajo las tramas, o *plots*, de la venganza o del hacer justicia por mano propia; pero sobre todo, la del sacrificio, pues los jóvenes y muchos de sus padres se arriesgaban a salir a las calles gritando la necesidad de un mejor futuro para las nuevas capas sociales. Esto se ratificaba frecuentemente con imágenes de muchos jóvenes sosteniendo carteles que afirmaban “Se metieron con la generación que no tiene nada que perder: ni casa, ni trabajo, ni pensión. No tenemos nada. ¿Qué miedo va a haber?”, o “Al otro lado del miedo, está el país que soñamos”; consignas que confrontaba una nueva quimera sobre el sueño del que nos habían despertado meses atrás, reproduciendo inconscientemente la historia de Jesús, que se inmoló por la redención del prójimo.

Ahora, pasando de las imágenes y sus confabulaciones al campo de lo visual; esto es, a los regímenes de visualidad (Brea, 2005, 2007, 2010; Jay, 2003)<sup>3</sup>, notamos con relativa facilidad que las crónicas del día o la noticia televisual sobre el Paro refería, por un lado, estrategias de hiper-visión usadas en la

construcción de la otredad, bajo la oposición acciones de manifestantes vs. control policial/militar; y, por otro, argumentos que azuzaban a quedarse en casa basados en la persistencia al control de contagios, la sana circulación y el orden público, todas formas de condicionar la percepción de las multitudes.

Pues bien, entre las estrategias o regímenes de audio-visualidad más recurrentes con las que se co-construyó y organizó este hacer-visible del mundo social segregado, donde los manifestantes y las minorías étnicas, como los indígenas del sur del país, no dejaron de estar inscritos en el orbe del mal mismo, encontramos, al menos, tres fórmulas discursivas reiteradas, a saber:

- *El régimen del mostrar cuerpos, bajo la transición del cuerpo caliente al frío.* En efecto, los telenoticieros iniciaban sus emisiones, muchas veces en directo, con las imágenes de lo que sucedía en las vías de varias ciudades colombianas, y se empeñaban en mostrar los cuerpos calientes de los manifestantes, para luego ir enfriando el cuerpo de la nación con la estrategia metonímica de presentar los cuerpos infectados e inertes, reposando en albinas camas de hospitales, y que resultaban de las fatalidades propias de la pandemia. Mientras esto sucedía en telenoticieros, la prensa en línea subía las imágenes fijas que mostraban la tensión entre manifestantes y agentes del Esmad (Escuadrón Móvil Anti-disturbios), bajo una matriz ocular-céntrica (Ferrer, 1996) donde, en la zona visual de lo conocido (tópico o tema) se ubicaba al agente policial; mientras que en la zona visual derecha o de lo nuevo (foco o rema), aparecía el grupo de manifestantes, mostrados recurrentemente con rostros ocultos o escudos improvisados. Como se sabe, esta estructura sintáctico-visual es estratégica, si recordamos la categoría de *composición* propuesta en la gramática de diseño visual de los profesores Kress y Van Leeuwen (1996, 2001), y que se impone como una categoría clave, al lado de

2 Sobre esto, bastará recordar el hecho sucedido el 9 de mayo en la ciudad de Cali, cuando el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) manifestaba por *Twitter* que personas armadas, en camionetas de alta gama, disparaban a la minga para impedir su unión con la muchedumbre manifestante. Un acto donde, literalmente, gente de bien cazaba indígenas como si fueran animales. Algo que tergiversó, por ejemplo, Noticias Caracol cuando titulaba el hecho así: “Confusa situación en vía Cali-Jamundí: enfrentamientos entre indígenas y comunidad por bloqueos” (2021).

3 Bajo tal *régimen escópico* se definen, doblemente, tanto a) un conjunto de *condiciones de posibilidad*—determinado técnica, cultural, política, histórica y cognitivamente— que afectan a la productividad social de los *actos de ver*; como b) un sistema fiduciario de presupuestos y convenciones de valor y significancia, que definen el régimen particular de creencia que con las producciones resultantes de dichos actos es posible establecer, para el conjunto de agentes que intervienen en los procesos de su gestión pública, ya sea como receptores, ya como productores activos que disponen sus actos en el universo lógico de los enunciados y actuaciones posibles en su contexto (Brea, 2007, pp. 150-151).

la modalidad y el color de fondo, para dar cuenta de todos los capitales semióticos usados para la elaboración de este tipo de diseños multimodales. Para este caso, al mostrar en el campo visual de lo nuevo al manifestante sin identidad, y actuando en contra del sujeto icónico, puesto en la zona izquierda de la imagen, fundaba la idea de que *lo nuevo* en el Paro Nacional era la injusticia de la multitud, y no de quien representaba la ley y el orden. Una inversión escandalosa, en todo caso.

- *El régimen del dejar ver en exceso.* Este se concentraba en los manifestantes de la multitud, en plena acción agreste, especialmente cuando lanzaban objetos a la fuerza policiaca; en contraste con el régimen del entrever y del insinuar que, desde una ventana de una sala de urgencias visualizaba el cuerpo infecto y moribundo; por cierto, imágenes predecibles a la retina humana, porque los telenoticieros nacionales y regionales (v. gr., Caracol, CityTV) reciclaban, para cada nueva emisión, las mismas imágenes, como si sus periodistas no hubieran podido actualizar las grabaciones del terror de la pandemia, tal como se vivía en el interior del sistema de salud<sup>4</sup>.
- *La transmutación de la imagen y el discurso de la guerra.* Las telenoticias sobre la guerra, que hemos recibido en el marco del conflicto armado desde hace décadas, fueron dando paso a titulares y noticias que centraban la atención en una nueva ofensiva: la guerra contra el virus; y, desde allí, se invisibilizó la imagen del cadáver humano, producto de atentados o masacres, para dar paso a la guerra simbólica contra un enemigo invisible, representado como un soberano coronado y que asociaba la masa popular con la cerveza mexicana. Desde allí, la imagen de las

acciones colectivas (trasgrediendo las normas de distanciamiento, de protección y de aseo personal), denotaban los valores de irresponsables y causantes de más contagios y muertes, por lo menos más que la misma injusticia estatal o la precariedad del sistema de salud. En suma: el ojo del fotógrafo o del periodista se concentraban en el manifestante con una mirada vigilante y cortésmente hipócrita para hacer un movimiento perspicaz y siniestro, a saber: reconocer para sancionar.

Al unir estos tres regímenes escópicos, o formas de lo visible, la voluntad de poder que, en el Paro 2021 edificaba realidades en Colombia, generó en los lectores y tele-espectadores un ambiente visual que hizo *ver-su-verdad*, poniendo un tapón a otras formas de comprender lo sucedido, con excepción de aquellos usuarios que buscaban escapar a ese régimen en los espacios contra-discursivos o de resistencia en las redes sociales (v. gr. *Twitter*, *Instagram*), así como también en la prensa independiente o internacional<sup>5</sup>, de la misma manera que algunos estudiantes suelen escapar a las láminas de los manuales, al museo escolar o a la decoración chabacana de los salones de básica primaria.

No obstante, uno de los elementos de visualidad que se impuso como un patrón conductual en la superficie de la materia discursiva, y que fue re-fundando esa realidad, hasta el punto de convertirse en *index appeal*, fueron las acciones afirmativas, inicialmente efectuadas por un grupo de indígenas misk-guambianos, y que pretendieron sacar a la luz la segregación y el abuso de poder que ha caído desde otrora sobre ellos, con sus espectaculares contorsiones para derribar estatuas, todo esto con el fin de dignificar su persistencia en la historia, tratando, a su vez, de levantar una memoria desde abajo sobre esos abusos ejercidos sobre ellos desde el siglo XVI<sup>6</sup>.

4 A propósito, este régimen audiovisual recordaba la paridad entre lo pornográfico y lo sensual, donde lo primero genera la fruición directa, casi endoscópica; mientras lo segundo exige la inferencia y la malicia para completar, ya en la mente del destinatario, la imagen cifrada por la *per-ver-(vi)sión* de mostrar a gironcitos. Así que nos hacían pasar de una acción porno (el *zoom in* exagerado) a una acción apenas voluptuosa (el *zoom out* no epicúreo).

5 Al respecto, Ferrer (1996) sostiene que todo discurso o voluntad de poder “quiere impedir cualquier otro derecho de visión y para ello busca apropiarse incluso de la más nimia célula de visión humana. Se trata de los que algunos autores llaman ocular-centrismo, sistema de orientación y coerción visual efectuado a través de las actividades” (p. 30).

6 En efecto, entendemos por *acciones afirmativas* aquellas que pretenden “desmontar tanto el racismo estructural como los prejuicios y

Este hecho, entonces, apareció como un golpe de la realidad, una irrupción periódica de indicios que permitió instalarnos en él para dar cuenta de lo que podía explicar, desde algún nodo de comprensión, esa explosión social que, si no era inédita, sí neurálgica en la medida en que sucedía en la peor época de la pandemia en el país, que revivía escenas de horror humano. Bastó, entonces, recurrir al detalle interaccional de [Goffman \(1985\)](#) para determinar esos pequeños comportamientos sobre un *corpus* de imágenes fijas y en movimiento, y añadir algunos elementos de los estudios críticos del discurso (v. gr., [van Dijk, 2003](#)) para avanzar en esta línea, vía regia para capturar un sentido posible sobre este hecho, tan flamante como impactante.

### El *index appeal* y el golpe de sentido sobre la realidad

Si bien es cierto que el derribo de estatuas coloniales, como la de Cristóbal Colón o el esclavista Edward Colston, tiene una genealogía reciente (junio de 2020) en el marco de las marchas contra el racismo en varios estados de Estados Unidos, como efecto de la muerte de Floyd a manos del policía Chauvin, el 25 de mayo en Minneapolis, Minnesota; solo hasta el 16 de septiembre de ese mismo año se vivió un calco similar en Colombia, ocurrido en la ciudad de Asunción de Popayán. Ese día un grupo de indígenas misak o guambianos<sup>7</sup> precipitaron al pavimento la estatua ecuestre del conquistador español Sebastián de Belalcázar. Esta fue la primera acción afirmativa ejecutada por estos actores sociales, acto que sirvió de prelude para la ocurrida el 28 de abril de 2021. Esta vez, y nuevamente, fue derrumbada la estatua de Belalcázar, ahora en el sur de la ciudad de Cali, por indígenas misak que llegaron a la capital del Valle desde el departamento del Cauca. Ellos mismos

hicieron lo propio en el casco histórico de Bogotá, con la emblemática estatua del colonizador español Gonzalo Jiménez de Quesada, en la amanecida del 7 de mayo. Posteriormente, el 9 de junio, protagonizaron un intento de derribo a las estatuas de Cristóbal Colón y de Isabel, la Católica, en la avenida El Dorado, al noroccidente de Bogotá. Su recurrencia, entonces, no era azarosa, y lo que llamó la atención de todos estos hechos fue que:

- A las acciones afirmativas<sup>8</sup> de los misak se unieron otras, pues hubo una cadena de hechos similares ejecutados por variopintos actores sociales inscritos en las luchas de reivindicación propias del Paro Nacional 2021, y en diferentes puntos de la geografía nacional.
- Los indígenas misak no fueron los únicos agentes de derribamiento, entre abril y julio. Así, por ejemplo, el 29 de abril, en la ciudad de Neiva, fueron derribados los monumentos del expresidente Misael Pastrana, oriundo de esa región; pero también en la misma ciudad corrieron esta suerte, Diego de Ospina, fundador de la ciudad y la estatua del militar y político Francisco de Paula Santander, “el hombre de las leyes”. Asimismo, el día del trabajo, en la ciudad de Pasto, cayó al piso la estatua de Antonio Nariño; el 14 de mayo, en Popayán, la de Santander; el 19 de mayo, en Neiva, el Monumento a la Raza; el 28 de junio, en Barranquilla, la estatua de Cristóbal Colón; el 20 de julio, en Manizales, la de Santander; entre otros casos testimoniados por telenoticieros y prensa nacional y recuperables sus referencias en línea.
- En el despliegue discursivo mediático de estas noticias hubo un predominio de construcción representacional de los manifestantes indígenas y juveniles, no fundamentadas en

comportamientos racistas de las personas” ([Restrepo, 2010, p. 218](#)).

7 Esta comunidad indígena estaba constituida, hacia 2021, por más o menos 20 000 indígenas, asentados en los departamentos de Cauca, Valle del Cauca y Huila, preferentemente. En conjunto, los indígenas en el país conformaban para entonces el 10,4 % de la población total, con un aproximado de 1 905 000. Los misak eran, en ese contexto, el 4,4 % de los indígenas de todas las etnias en Colombia.

8 Continúa [Restrepo \(2010\)](#) su definición de *acción afirmativa* como el conjunto de “medidas tomadas para revertir los efectos perversos de las diversas discriminaciones en la vida social [...] y que incluyen una amplia gama de actuaciones como las que se diseñan e implementan para evitar que se siga discriminando a las mujeres, a los homosexuales o a las poblaciones indígenas o negras” (p. 219).

una violencia resistente que perseguía el derecho para expresar el deseo de transformación (Calveiro, 2008), sino unas representaciones basadas en técnicas enunciativas de exclusión parcial, a través de estrategias como la generalización combinada con abstracción, además de la pasivación y la naturalización de sus acciones (Van Leeuwen, 1996), y que tuvo su isomorfismo social en el interés de ocultamiento de esas minorías; todo esto en el gran marco de aquello que Agamben (2003) llama la *lógica del amigo y enemigo* la cual, instalada como política de excepción, consistió en la exclusión de ciudadanos, aquellos reducidos simbólicamente con los adjetivos de *vándalos, salvajes, revoltosos, agresivos, mariguaneros, zánganos o ignorantes*, por parte de los agentes comunicacionales y sus aliados, y que representaban la multitud que ejercía las acciones colectivas en conjuntos universalizables de sujetos *no integrables*, como premisa para abrir la puerta a su alejamiento, repitiendo abiertamente aquello que ya había sucedido como metarelato en las manifestaciones creativas, estetizadas y espontáneas de la multitud en el 21N-2019; es decir, su invisibilización en las tramas narrativas (Garrido, 1996; Bal, 1990).

- El sostenimiento de unas relaciones de dominación, donde unos periodistas (v. gr., de Blu Radio o Revista Semana) y políticos (v. gr., director del Partido Conservador o del Centro Democrático), se autoinstalaron como un macro-Yo que detentaba el dominio cognoscitivo para juzgar diversos rostros del Tú; esto es, aquellos se presentaban como sabedores de quién era el malo y quién el bueno en nuestra sociedad; construyendo discursivamente a ciertos actores sociales con valores negativos, esperanzados instintivamente en el éxito de la máxima ético-social “Divide y reinarás”, propio de un liderazgo vertical; algo que se acentuó con los matices de una retórica de la exclusión, donde la identidad social

tensionó un Yo desde lugares de enunciación poderosos que anulaba cualquier Tú que fuera o actuara diferente a ellos (Butler, 2016).

- En el contexto de agitación sociopolítica por parte de la multitud, sucedió el desmonte de la efigie ecuestre del libertador Simón Bolívar, instalada en el Monumento a Los Héroes, estacionado en la Autopista Norte con calle 80 (por lo menos hasta los últimos días de septiembre de 2021); hecho sucedido el 24 de mayo como medida preventiva para proteger, tanto el monumento de su desplome violento y de su quema (como ocurrió sin efectos nefastos la noche del 16 de mayo), así como las vidas de los manifestantes mismos, debido a que, para ese entonces, ese nódulo urbano se había convertido en el lugar de concentraciones masivas y frenéticas durante las protestas (v. gr., *El Espectador*, 24 de mayo de 2021). Así las cosas, dicho de forma simple, si el Instituto Distrital de Patrimonio Cultural (IDPC) y el Ministerio de Cultura no hubieran retirado presurosamente el monumento ecuestre del mito de la nación moderna, su destino también hubiera sido, más rápido que tarde, su estrepitosa caída.

Pues bien, sobre este último punto, nuestra cuestión de la pesquisa sobre cómo dar cuenta de un Paro en las condiciones específicas de nuestra pandemia mutó por la búsqueda de las razones de este fenómeno tan atractivo y recurrente (*index appeal*), especialmente porque recordamos que esa estatua –y su ubicación– representaban un símbolo reciente en la construcción y consolidación de la idea de nación, al tiempo que un patrimonio sagrado (del latín *pater-patris-nomos: la ley del padre*). Se trababa, en efecto, del símbolo mayor del padre, y su ausencia no podía pasar desapercibida ante nuestra mirada, más cuando su lugar físico, el Monumento a Los Héroes, encumbrado por el dictador Rojas Pinilla en 1963 como la exaltación de las batallas que iniciaron la Independencia (*El Tiempo*, 26 de septiembre de 2021), era parte del

*mito fundacional* que termina encarnado en el mito del “Libertador de cinco naciones”.

De esta suerte, una vez quedó desocupado el lugar de instalación del símbolo del padre o patrimonio mayor de la patria, durante los siguientes días ese símbolo comenzó a ser reemplazado: primero por un retrete que un desconocido vecino puso en su lugar; luego, por monumentos vivos (jóvenes, viejos, trans, etc.) que se situaban para ondear la bandera; y, por último, momentánea y pluralmente por nuevas figuras de autoridad que ocupaban el lugar del héroe, del mito, del libertador. Ahora, esto aconteció para reforzar la metonimia fundante en un espacio físico de la ciudad llamado Monumento a Los Héroes, y que tiene, no gratuitamente, una vecindad fonológica con Eros, el dios griego que une, mejor decir, que re-liga y que convoca, en consecuencia, nuevas religiones (*religare*). Todo esto, mientras que, en el lugar vacío de Quesada, por al menos 12 horas, el 20 de mayo, la estatua del joven Dilan Cruz ocupó su lugar gracias a la acción afirmativa de artistas e indígenas misak; por cierto, una estatua hecha por el artista John Fitzgerald para conmemorar “no solo su memoria, sino también para simbolizar a todos los jóvenes que han sido asesinados injustamente en este país” (*Colprensa, 20 de mayo de 2021*).

### El desamparo nacional y el devenir de un *petit père* o *père-version*

Bien, si volvemos sobre la idea del trauma por la ausencia de la figura alegórica del gran padre (Simón Bolívar) como eje del mito fundacional de la era republicana de nuestra nación, su ausencia en el marco de un Paro Nacional no era de poca monta, pues sabemos que toda nación se *ordena* gracias a un lugar primario ocupado por una ficción fundadora de un personaje concreto, quien actúa como un *referente simbólico absoluto*, anterior y exterior a los sujetos que lo observan, y que se instala como punto de sostenimiento de lo social al ser el representante de la Ley. Esto sucede porque ese referente permite a todo sujeto de la comunidad reconocerse como *deudor*

con relación a este padre absoluto quien, desde ultratumba legisla, organiza y cubre un vacío con el velo simbólico de su fuerza significativa (*Legendre, 1996*). Así las cosas, cualquier padre mítico actúa como un mojón y un nodo de existencia, “condición necesaria para que cada sujeto no se pierda en el vacío y para que no sea engullido por el abismo o por un magma indiferenciado” (*Carol, 2007, p. 525*).

Pero, y he aquí lo que interesa subrayar en nuestra línea argumental: la cadena significativa de padres interinos que sustituyen y representan ese gran padre absoluto adquieren ese poder funcional en la medida en que encarnan también esa autoridad y ese poder, algo que podemos llamar desde el psicoanálisis francés *la función paterna* (cfr. *Tenorio, 1993*). En ese orden de ideas, ese *topos* directriz de la función paterna puede ser ocupado por Dios, por una idea de Estado, por un líder espiritual, por un padre biológico, por *un presidente eterno*<sup>9</sup>, o por *un sustituto de ese proclamado padre eterno*<sup>10</sup>; todo esto reforzado por los otros significantes-poder de nuestra época, que pierden funcionalidad y se tornan ineficaces desde ámbitos de poder como el político, el científico-académico, el estatal, el económico o el religioso (cfr. *Carol, 2007*).

Tenemos, entonces, que ese lugar del padre en nuestra nación ha sido ocupado por muchas figuras coloniales (v. gr. Colón, Jiménez de Quedada, Belalcázar, etc.) y luego por presidentes de la nación emancipada (de hecho, más de ciento quince en nuestra historia), siendo de los primeros Simón Bolívar, patriarca del Partido Conservador, y Francisco de Paula Santander, quien desde muy joven sería la cabeza de la larga lista de adscritos al Partido Liberal, al que podemos sumar el nombre de Antonio Nariño, y que tienen en común orígenes oscuros. Ya entre 1970-1974, el presidente era el militante conservador Misael Pastrana Borrero, y

9 Es útil tener presente que esto lejos de ser una idea abstracta, es una realidad actual: la República Popular de Corea es gobernada por un presidente eterno, sustituido por miembros del linaje de Kim Jong-il.

10 Recordemos que en marzo de 2018 Iván Duque Márquez, en el cierre de su campaña para la Presidencia de Colombia 2018-2022, dijo a la opinión pública que Uribe Vélez, líder absoluto de su partido político, era el *presidente eterno*, mientras la periodista Vicky Dávila recordaba lo mismo en su *Twitter*, el 29 de junio de 2019.

desde 2002 hasta 2010 Álvaro Uribe Vélez quien, apoyado por el Partido Conservador, fue sustituido luego por dos nombres que se han asociado con el continuismo de sus políticas hasta la actualidad: Juan Manuel Santos, aparente traidor, e Iván Duque Márquez, más fiel y transparente seguidor.

Es de notar, entonces, que todos los monumentos derrumbados en el marco del Paro Nacional 2021 tenían esa aura de padres sustitutos del gran padre mítico o, simplemente, de autoridad; además de representar la violencia ya legitimada y simbólicamente transliterada en esos monumentos, celosamente cuidados con el paradigma de la seguridad ciudadana. Y, por esto mismo, creemos que fueron objeto del ataque sistemático, como queriendo indicar al pueblo mismo que su caída era la deslegitimación de lo que representan y la necesidad de su refundación; algo que podríamos traducir como un intento de descolonizar el turbio poder.

Llegados a este punto, afirmamos que la versión encarnada de esta autoridad mítica, el presidente de turno instituido, concentraba abiertamente todos los males que aquejaban la nación; de suerte que su figura-tótem ya no representaba ninguna sumisión para mantener su lugar con un tabú y, por tanto, de sostener lazo fuerte con la idea del orden/ley. La consecuencia de esto es que dejó una fisura simbólica y una apertura imaginaria para el establecimiento de un esquema social percibido y vivido sin ningún absoluto mítico, dejando una sociedad plana, trivial, sin pasado y, por tanto, sin futuro. Aún más, detrás de su figura reposaban herencias y acciones denigrantes, al tiempo que una actitud perversa y ególatra, arrastrando la mascarada zoológica del marrano que evoca el ruido del judío converso, hábil prestidigitador y diestro hipócrita; por cierto, aquel perfil abundante de quien se asentó en el desarrollo de las ciudades en la colonización de nuestras tierras (Serrano, 2016), y que tiene resonancia literaria en el familiar con cola de cerdo que tanto temían los Buendía.

Asimismo, entre las líneas de las acciones del actual presidente, estaban actualizados en la memoria colectiva herencias que se podían abreviar

en lamentables cifras de pobreza, injusticia y violencia y que resonaban en la cabeza de los ciudadanos<sup>11</sup>. Pero, también, como afirmábamos otrora, se trataba de un presidente investido popularmente con una personalidad perversa y narcisista. Según el profesor Mario Bernardo Figueroa, de la Escuela de Psicoanálisis y Cultura de la Universidad Nacional, una forma extrema de ser perverso es ampararse bajo el imperio de la máxima “Ya lo sé; pero, aun así”, algo que escenificó Duque Márquez el 16 de septiembre de 2020, cuando se puso el uniforme de la policía metropolitana para defender las acciones violentas de la institución (Semana, 17 de septiembre de 2020); pero quien, paradójicamente, había dejado una silla vacía en el acto de perdón a las víctimas de la brutalidad policial de esa semana. En ese sentido, la perversión de Duque se hizo palpable cuando, camuflado como policía entre otros agentes, quiso decirle al país algo así como “ya sé que la policía asesinó 13 jóvenes y dejó 315 civiles heridos en 3 días, pero aun así me visto con la chaqueta de la policía y los felicito”, desconociendo la crueldad de los hechos.

11 Así por caso: nueve millones de víctimas del conflicto armado (más o menos el 20 % de la población colombiana), 8 millones de víctimas del desplazamiento forzado, 82 000 víctimas de desaparición forzada (más que en Chile y Argentina), la intensificación de la violencia sistemática entre 2016-2020 (solo en 2020 hubo 91 masacres con 381 asesinados y 310 líderes caídos), solamente la ínfima cifra del 0,006 % de personas con cuentas bancarias que detentan el 55 % del total de los depósitos del país, ultimada con que menos del 1 % de la población es dueña del 81 % de las tierras productivas del país. Y todo esto, complementado con el hecho de que para 2021, se contaban 21 millones de pobres (15,1 % en pobreza absoluta), de los cuales 7,5 millones estaban en pobreza absoluta, un 49 % de informalidad, un 19 % de desempleo, una disminución de la clase media del país con saldo de 2,2 millones de personas y un 63,8 % de ciudadanos que en 2021 vivían con menos de un salario mínimo legal vigente (Estrada, 2021). A lo cual podríamos agregar, desde nuestro punto de vista, hechos igualmente fatales como la existencia de 4,5 millones de jóvenes que ni estudian ni trabajan (los *ninis* o *nadies*) y quienes trabajan solo reciben un salario mínimo, la recodificación miserable de la multitud en guerrilla urbana o revolución molecular disipada (como fue llamada en un Twitter de Uribe Vélez, el 3 de mayo de 2020), el sabotaje a los Acuerdos de Paz a través de un claro plan tortuga, la lentitud extrema con el asunto de restitución de tierras, el tapón a una reforma agraria (la última fue la de López Pumarejo, 1940), la inflación de una ‘contrarreforma’ agenciada por paramilitares/terratenientes, quienes han causado el desplazamiento de al menos 8 millones de campesinos y ganado 8 millones de hectáreas por despojo, la sociedad de terratenientes con multinacionales que han comprado los predios de los campesinos (como el Grupo Argos, haciéndose pasar como comprador de buena fe), los poderes en estos últimos tres años han sido cooptados como la Procuraduría, Congreso, Registraduría y la Fiscalía, o la transgresión constante a la ley “no matarás”, centrada en la premisa de que en Colombia “no se le niega una bala o un sablazo a nadie; incluso, se le da con gusto”.

Perfil que se completó cuando se conoció el 21 de mayo de 2021, un autopubli-reportaje en el que, hablando en inglés a un apócrifo medio internacional, Duque habló de las malas intenciones de su adversario político, “echándole la culpa a Gustavo Petro de la crisis social que atraviesa Colombia”: “Cuando gané las elecciones, el candidato que derroté dijo que iba a estar en las calles todo mi mandato, que iba a protestar durante todo mi gobierno [...]. Su propósito era no dejarme gobernar”. La entrevista fue hecha por el equipo digital de Palacio y la explicación de Ramiro Bejarano fue que se trató de “una entrevista con Bernardo Álvarez, editor, diseñador, fundador y director de *Shine Creative*, bastante desconocido; que Duque habló en inglés porque así le hablaron y que quien difundió el video no fue el Gobierno” ([El Espectador, 30 de junio de 2021](#)).

De esta manera, la desunión del lazo entre la multitud y el actual padre simbólico estaba cabalmente sustentada, tanto por el legado de su administración, como en los sesgos de su carácter, y que nos atrevemos a definir como aquel que padecía el síndrome de *sujeto rey autofundado* ([Legendre, 1994, p. 30](#)), en la que un sujeto se muestra a los demás como un pequeño estado soberano. Esa pulsión de autoinstituirse así sería una de las estrategias para reducir las fisuras que creaba, justamente, la convicción de que ha pasado algo con el lazo erótico entre el padre y su rebaño; es ahí donde Duque descansaba en el momento del Paro, precisamente, en esta cabal desligadura de un ya frágil lazo filiatorio para desconocer el peso y los efectos que acarrea la responsabilidad frente a esa condición de encargo. Claramente, todo este cúmulo de funciones sobre la espalda de la autoridad de turno formaba parte de las insatisfacciones y necesidades pedidas pero perdidas, sin importar las condiciones del confinamiento vivido y sus efectos emocionales, materiales y sociopolíticos.

En este orden de ideas, creemos que esta irrupción, *desde abajo* ([Santos, 1997](#)), agenciada por

una multitud multicolor y no reducible a un único componente, pues se mostró desde el inicio como totalmente diferente al pueblo, avanzó afanosamente el reemplazo de ese padre herido de muerte, padre en jaque y padre indeseado. Y esa afanosa renovación transitó el camino del gran padre al pequeño padre (*petit père*) o, quizá más exacto, a las nuevas versiones del padre (*père*-versión). Esto, en nuestra hipótesis, se cumplió a través de dos procesos magníficamente vírgenes en nuestra época histórica, a saber:

- el proceso de una búsqueda afanosa por una equidad *topo-urbana* que transgredió, sin romper con la ciudad total, las relaciones de poder vigentes, lo que exigió del Gobierno una grosera *inclusión negada* ([Calveiro, 2008, p. 43](#)), dando origen, de rebote, a acciones que permitieron la resignificación y el renombramiento de los espacios de la ciudad por parte de aquellos que estaban abajo y oprimidos; y
- el proceso de la ruina física y el encumbramiento simbólico. En efecto, la instintiva caída de los héroes o padres simbólicos tradicionales, cuyos rostros eran visibles en colonizadores, expresidentes o militares ayudantes de la Independencia, rápidamente se vieron *sub-plantados* por otros rostros o por la generación de unos absolutamente nuevos que actuaron en los meses de mayo y junio de 2021 como la fijación transitoria de un fantasma paterno y que transitó en una *geografía de la rebeldía* ([Jiménez, 2021](#)), tal como se pudo apreciar en las acciones colectivas escenificadas en barrios populares y zonas centrales de las grandes ciudades del país.

En el primer caso, cuando hablamos de justicia o equidad espacial, pensamos en que el *topos* público, *topos* panóptico-policiaco, se refabricó desde 2019 como *topos poiético*, armonizando

los espacios de control con los de creación/imaginación, y generando así una equidad física y simbólica para escenificar con recursos estéticos, esto es, con claves *logopáticas*, la crisis urbana y periurbana instalada por la hegemonía de poder que ha cultivado desde siempre las *violencias estructural y cultural* (Galtung, 2003). Y este nuevo *topos*, más justo aunque más percedero, se logró con expresiones espontáneas de resistencia, acompañadas, por una parte, de eslóganes simples como “Fuerza”, “El pueblo se respeta, carajo” o “Hay que parar para avanzar”, etc.; y, de otra, con nuevos apelativos y funciones a los espacios sagrados y/o santificados de la ciudad, como el encuentro no calculado para unir gritos de desgarramiento por el ahogo social.

Este caso nos permite explicar, por ejemplo, las experiencias subalternas noticiadas como el de convertir un CAI (Comando de Atención Inmediata) en una biblioteca, el de transformar el Monumento a Los Héroes en el patio macizo de encuentros de la multitud, el de re-bautizar lugares bogotanos como el Portal Américas en “Portal de la Resistencia”, o la Avenida Jiménez de Quesada en “Avenida Misak”. Y, de forma más abstracta, el de ondear el símbolo patrio de la bandera con las franjas de color invertidas para rogar S.O.S. internacional y para resignificar una patria que ya no tiene mucho oro, sino mucha sangre derramada. Asimismo, con la abstracción de corear el Himno Nacional en el Parque de los Deseos, en Medellín (renombrado “Parque de la Resistencia”) con arreglos de fondo agenciados por la filarmónica del Valle de Aburrá que permitían reconocer la *Marcha Imperial* de *Star Wars*, hecho sucedido a los 27 días de iniciado el Paro y que sirvió de base musical para el orfeón “El pueblo unido, jamás será vencido”. Se trató entonces de un nuevo himno nacional, llamado en redes sociales “El Himno deconstruido” (AA Cultura, 23 de mayo de 2021)<sup>12</sup>.

Todo esto, mientras que, en el segundo caso, el del reemplazo de los héroes o padre mítico caído, encontramos, al menos, tres tendencias:

- El recicle de figuras políticas o politizadas populares, como el caso de la aparición del *fenómeno Ga* (Gaitán, Galán y Garzón); en donde muchos carteles de manifestantes enunciaban ideas como “Somos los nietos de Galán y los hijos de Garzón”; o la resignificación del busto de Gaitán en el centro de Bogotá, pintado ahora con los colores de la bandera nacional: el rostro amarillo, el pedestal azul y rojo. Así las cosas, un héroe popular, que vale oro, llamado desde otrora *el negro* o *el indio* descansaba, entonces, en las aguas y la sangre de la nación.
- La instalación de figuras más anónimas como el de la actriz porno colombiana Esperanza Gómez Silva, aparecida en carteles de protesta con su imagen, acompañada de rótulos como “Ni a Esperanza Gómez la han clavado tanto como al pueblo colombiano”; o de los jóvenes muertos por la violencia policial o por las fuerzas ocultas de la llamada *gente de bien*, tales como Lucas Villa, Elvis Vivas, Dilan Cruz, Alison, Javier Ordoñez, etc., también presentes, en el llamado Monumento a la Resistencia establecido en la ciudad de Cali, una enorme silueta de la mano del dios maya de la batalla que empuñaba el significante “Resiste”, y que fue inaugurado el 13 de junio de 2021 (Semana, 14 de junio de 2021).
- La aparición intempestiva de manifestantes ungidos de disfraces y accesorios de héroes foráneos, y que aparecían en los lugares de acciones colectivas y en las filas de la llamada Primera Línea, en la ciudad de Cali, tales como el Capitán América, sustituido por un fornido manifestante caleño llamado el Capitán Colombia, cuyo escudo era un improvisado latón con los colores de la bandera nacional; algo interesante, puesto que su escudo es

<sup>12</sup> Como sabemos, este Himno resignificado estuvo acompañado de canciones que se volvieron emblemáticas, como, por ejemplo, *El baile de los que sobran* (Prisioneros, de Chile), *El infiltro* (Edson Velandia), *Canción sin miedo* (Vivir Quintana), *Latinoamérica* o *El Aguante* (Calle 13), el *Himno de la Guardia Indígena*, entre otras líricas.

arma de defensa contra su archienemigo, un nazi o ultraconservador con calavera roja por cabeza (fusión de azul y rojo, finalmente con lo que ello connota en la política). Asimismo, fue afamado el criollo Spiderman con la camiseta de la selección colombiana de fútbol, lo cual no resultaba gratuito, pues finalmente, en la trama de esta historia, hay un joven estudiante que sale de su zona de *confort* y vive aventuras épicas, nunca vistas. Finalmente, por monumentos vivos, jóvenes en las calles de los cuales el profesor Pedro Pablo Gómez (2014) afirma que, en los lugares otrora de la obediencia y el patriarcado puro aparece la estatua-viva para ponerse como vector decolonizador en su obrar existencial; en suma, un “proceso de sacudimiento” y un “verdadero contra-argumento estético frente al dispositivo de la legalidad” (p. 86).

A partir de estos intentos, quizá inconscientes, de suplantar el padre muerto o herido de muerte, y que serían parte de eso que el psicoanalista Gerard Mendel (1985) denominaría *la rebelión contra el padre*, para quien agredir el patrimonio y las instituciones culturales es quebrantar el padre mismo sucedió que, por lo menos, en el Monumento a los Héroes, y ya no en la estatua del mito paternal de Bolívar Libertador sino en sus contornos, comenzó otra guerra, la de relatos con intención glocal; esto es, la de las escrituras multimodales que, rápidamente, fundaron palimpsestos formados con trozos alfabético-letrados de murales; pero también con estenciles, pinturitas, panfletos, grafitis, pancartas, conciertos y *performances*. Así las cosas, en el mes de junio “en Los Héroes, un mural se tapaba con otro mural, que luego se tapaba con un estencil, que luego se tapaba con un código QR. Y nadie venía a reclamar los derechos sobre su obra” (Vanegas, 7 de agosto de 2021).

De esta suerte, asistimos a una guerra escrituraria por subrayar un nuevo símbolo del padre absoluto, pero con la convicción colectiva que ese símbolo permanecía en la medida en que se hacía

un parricidio improvisado, pues se mataba el autor del símbolo propuesto. Pero, realmente, creemos, no había allí un acto de escribir, sino uno mucho más confuso, era una acción donde se combinaba manuscibir, rescribir, sobrescribir y suscribir; esto es, todo lo necesario para escribir desde abajo, hacia arriba y hacia los lados; algo, en todo caso, coherente frente a esa cultura política vertical que se deseaba arquear.

## A manera de conclusión

Es difícil cerrar la reflexión aquí esbozada porque la acción está en suspenso; no obstante, la *nueva realidad* no solo ha traído nuevos retos, sino nuevos sujetos; unos más gozantes frente al riesgo, más atrevidos frente al poder y más enigmáticos frente a la escritura. Ese atrevimiento hace que el padre/figura de autoridad esté ocupado ahora por un padre colectivo, fragmentado, de múltiples y efímeros rostros, todos trazados y dibujados con escrituras palimpsésticas y multifigurales.

El resultado de todo esto es un padre líquido, producto de una rebelión contra el gran padre (Mendel, 1985) y que, por ahora, aparece como un patriarca que aún no es figura de legitimación (de obediencia), sino de burla y de parodia; no gratuitamente, los héroes locales son desleídas formas de otros héroes, importados con sorna, o vetustos retretes que duran lo que dura su contenido antes de que desaparezca por la acción de su usuario al pulsar la palanca de su sistema de desagüe. De momento, el rostro del padre se imagina, como el rostro real del virus que genera la pandemia y que nos tiene a todos los sobrevivientes en jaque y esperando no solo nuevos picos en la evolución de la pandemia, sino también nuevos movimientos que nos dejen ver qué queremos, y lo que somos. Así las cosas, si es un padre imaginado el que ahora está ocupando el lugar del absoluto y que ordena desde su mirada oteada, nos queda una cuestión más ardua por resolver: ¿Cuál será el legítimo símbolo que ponga a circular en las tramas de nuestra cultura ese digno reemplazo del gran padre, padre eterno?

## Referencias

- AA Cultura (23 de mayo de 2021). *Susana Boreal, la directora que revolucionó la música en las manifestaciones del Paro Nacional en Colombia*. <https://www.aa.com.tr/es/cultura/susana-boreal-la-directora-que-revolucion%C3%B3-la-m%C3%BA-sica-en-las-manifestaciones-del-paro-nacional-en-colombia/2251814>
- Agamben, G. (2003). *Estado de excepción*. Homo sacer. Adriana Hidalgo Editora.
- Andacht, F. (2007). *El reality show: una perspectiva analítica de la televisión*. Norma.
- Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa*. Cátedra.
- Brea, J. L. (2005). Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad. En J. L. Brea (ed.), *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (pp. 5-17). Akal.
- Brea, J. L. (2007). *Cultura\_RAM. Mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica*. Gedisa
- Brea, J. (2010). *Las tres eras de la imagen*. Ediciones Akal.
- Butler, J. (2016). *Los sentidos del sujeto*. Herder.
- Calveiro, P. (2008). Acerca de la difícil relación entre violencia y resistencia. En I. Carrera y P. Calveiro (eds.), *Luchas contrahegemónicas y cambios políticos recientes de América Latina* (pp. 23-46). Clacso.
- Carol, A. (2007). Ante la ley: sujeto y genealogía. En M. E. Aguerri (ed.), *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur: la investigación en psicología, su relación con la práctica profesional y la enseñanza* (pp. 524-526). Ediciones de la Universidad de Buenos Aires.
- Colprensa (20 de mayo de 2021). Bajan estatua de Dilan Cruz que habían puesto en la Plazoleta del Rosario. *CaracolRadio.com.co*. [https://caracol.com.co/emisora/2021/05/20/bogota/1621547282\\_164196.html](https://caracol.com.co/emisora/2021/05/20/bogota/1621547282_164196.html)
- Comparato, D. (1986). *El guion. Arte y técnica de escribir para cine y televisión*. Gray.
- Defoe, D. (2010). *Diario del año de la peste*. Impedimenta.
- Dussel, I. (2006). *Educación la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente*. En I. Dussel y D. Gutiérrez (comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 23-65). Manantial.
- Eco, U. (1988). *De los espejos y otros ensayos*. Lumen.
- El Espectador (24 de mayo de 2021). *Distrito retiró la escultura de "Bolívar Ecuestre" ubicada en el Monumento a los Héroes*. <https://www.elespectador.com/bogota/distrito-retiro-la-escultura-de-bolivar-ecuestre-ubicada-en-el-monumento-heroes/>
- El Espectador (30 de junio de 2021). *Autoentrevista, autobomba, autogolpe...* <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/jorge-gomez-pinilla/autoentrevista-autobomba-autogolpe/>
- El Tiempo (26 de septiembre de 2021). *Los Héroes, un difícil y anunciado adiós a un referente de Bogotá*. <https://www.eltiempo.com/bogota/los-heroes-por-que-lo-van-a-demoler-se-puede-trasladar-620928>
- El Tiempo (26 de septiembre de 2021). *Los Héroes, un difícil y anunciado adiós a un referente de Bogotá*. <https://www.eltiempo.com/bogota/los-heroes-por-que-lo-van-a-demoler-se-puede-trasladar-620928>
- Estrada, J. (2021). La rebelión social y el "movimiento real" de la clase trabajadora. En J. Estrada (ed.), *Izquierda, edición especial*, 96 (pp. 53-65). Espacio Crítico Ediciones.
- Ferrer, C. (1996). *Mal de ojo. El drama de la mirada*. Colihue.
- Fuenzalida, V. (2002). *Televisión abierta y audiencia en América Latina*. Norma.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratz.
- Garrido, A. (1996). *El texto narrativo*. Síntesis.
- Goffman, E. (1985). *Gender advertisements*. Mcmillan.
- Gómez, P. P. (2014). *Estéticas de frontera en el contexto colombiano* [Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional de la Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3930/1/TD046-DE-CLA-Gomez-Estetica.pdf>
- Greimas, A. (1976). *Semántica estructural*. Gredos.
- Jay, M. (2003). *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Paidós.

- Jiménez, C. (2021). Geografías de la rebeldía y la dignidad popular. En I. Estrada, J. (ed.), *Izquierda, edición especial*, 96 (pp. 15-20). Espacio Crítico Ediciones.
- Kress, G. y Van Leeuwen, Th. (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, Th. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Lacalle, Ch. (2001). *El espectador televisivo*. Gedisa.
- Legendre, P. (1994). *Lecciones VIII: el crimen del cabo Lortie. Tratado sobre el padre*. Siglo XXI.
- Legendre, P. (1996). *Lecciones IV: el inestimable objeto de la transmisión*. Siglo XXI.
- Mendel, G. (1985). *La rebelión contra el padre*. Ediciones 62.
- Negri, A. y Hardt, M. (2002). *Imperio*. Paidós.
- Noticias Caracol (9 de mayo de 2021). *Confusa situación en vía Cali-Jamundí: enfrentamientos entre indígenas y comunidad por bloqueos*. <https://noticias.caracoltv.com/valle/confusa-situacion-en-via-cali-jamundi-enfrentamientos-entre-indigenas-y-comunidad-por-bloqueos>
- Preciado, P. (2020). Aprendiendo del virus. En G. Agamben, G. et al. (eds.), *Sopa de Wuhan* (pp. 183-165). ASPO.
- Restrepo, E. (2010). Racismo y discriminación. En G. Urueta et al. (ed.), *Colombia afrodescendiente* (pp. 210-221). Panamericana.
- Ríos, J. D. (15 de junio de 2021). Mi Vacuna: Ministerio de Salud confirmó hackeo de la plataforma de vacunación. *BluRadio.com*. <https://www.bluradio.com/salud/vacunacion-contra-el-covid-19/mi-vacuna-ministerio-de-salud-confirmando-hackeo-de-la-plataforma-de-vacunacion>
- Santos, M. (1997). Los espacios de la globalización. En J. Medina Vásquez (ed.), *Globalización y gestión del desarrollo regional: perspectivas latinoamericanas* (pp. 133-144). Ediciones de la Universidad del Valle.
- Semana (14 de junio de 2021). *Se inauguró en Cali el 'Monumento a la Resistencia'*. <https://www.semana.com/nacion/articulo/se-inauguro-en-cali-el-monumento-a-la-resistencia/202138/>
- Semana (17 de septiembre de 2020). *¿Qué significa que el presidente Duque se haya vestido de policía?* <https://www.semana.com/nacion/articulo/el-debate-tras-visita-del-presidente-duque-a-cai-vandalizados/202031/>
- Serrano, R. (2016). *¿Por qué fracasa Colombia?* Planeta.
- Tenorio, M. C. (1993). Instituir la deuda simbólica. *Revista Colombiana de Psicología* 2, 89-95.
- Thompson, J. (1995). *The media and modernity. A social theory of the media*. Polity Press.
- Van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Gedisa.
- Van Leeuwen, T. (1996). Representation of social actors. En F. Caldas-Coulthard y M. Coulthard (eds.), *Texts and practices. Readings in critical discourse analysis* (pp. 32-70). Routledge.
- Vanegas, S. (7 de agosto de 2021). El arte efímero de los Héroes que rayó a los próceres de la Independencia. *LaSillaVacía.com*. <https://www.lasillavacia.com/historias/silla-nacional/el-arte-ef%C3%ADmero-de-los-h%C3%A9roes-que-ray%C3%B3-a-los-pr%C3%B3ceres-de-la-independencia/>
- Wilkin, Y. (ed.) (1991). *Los hombres y sus momentos*. Paidós.



# enunciación

## 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) autores, 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*: que corresponden a resultados de estudios realizados por (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 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 generalmente 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*: documentos sobre reseñas de libros o de eventos.

## 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://vocabulary.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, séptima 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. Sugerimos utilizar herramientas como: *citas y bibliografía* de Microsoft Word (para APA séptima edición

versión 2013 o superior), *Zotero*, *Mendeley*, entre otras. La lista bibliográfica debe elaborarse en orden alfabético.

#### 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 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 los criterios anteriores 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 reevaluar el artículo luego de las modificaciones o rechazarlo (no publicar). En caso de diferencias en los dictámenes, 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, seventh 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. We suggest using tools such as: Microsoft Word citations and bibliography (for APA seventh edition version 2013 or higher), Zotero, Mendeley, among others. The bibliographic list must appear in alphabetical order.

### 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.

**Editorial**

Saber leer en la era digital. Una reflexión pedagógica  
*Sandra Patricia Quitán Bernal y Mario Montoya Castillo*

**LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA**

**Experticia escrituraria en inglés como lengua extranjera (EFL): definiciones en la literatura y autorrepresentaciones de investigadores**

Writing Expertise in EFL: Definitions in the Literature and Researchers' Self-Representations

**Carolina Mirallas- Mariana Pascual**

Artículo de investigación

**De la oralidad a la lengua oral en los procesos de aprendizaje**

From Orality to Oral Language in Learning Processes

**María del Pilar Rodríguez Casallas**

Artículo de reflexión

**El rizoma literario: lo performativo del sujeto**

The Literary Rhizome: Performativity in the Subject

**Fabian Andrey Zarta Rojas**

Artículo de reflexión

**LITERATURA Y OTROS LENGUAJES**

**Infancias desplazadas en El mordisco de la medianoche de Francisco Leal Quevedo**

Displaced Childhood in Francisco Leal Quevedo's El mordisco de la medianoche

**Natalia Andrea Alzate Alzate**

Artículo de Reflexión

**La competencia literaria desde la biblioteca escolar**

Literary Competence from the School Library

**Paula Cáceres**

Artículo de investigación

**PEDAGOGÍA DE LA LENGUA**

**Didáctica de la Escucha: disposición y proporción**

Didactics of Listening: Disposition and Proportionality

**Juliana León Suárez**

Artículo de investigación

**Práctica docente y aprendizaje inicial de la lengua escrita**

Teaching Practice and Initial Learning of Written Language

**Isabel Gallardo - Susana Sánchez**

Artículo de investigación

**Relación entre las estrategias de memorización y la producción oral en inglés**

Relationship between Memory Strategies and Oral Production in English

*Juliana Arcila-Tatiana Muñoz-Lina Cano*

Artículo de investigación

**AUTOR INVITADO**

**Acerca de la gestación de héroes en tiempos de pandemia: una lectura de la nueva realidad social**

About the Creation of New Heroes in Times of Pandemic: An Interpretation of the New Social Reality

*Éder García-Dussán*

Indexada en  
Dialnet, Latindex, REDIB, DOAJ,  
Publindex - categoría C,  
ProQuest, Actualidad Iberoamericana y MLA.

ESCI, EBSCO, Sherpa Romeo,  
Google Scholar, Erih Plus, MIAR.



ISSN 0122-6339



9 770122 633004