

V.27 N.º 2

enunciación

VOL. 27 NUM. 2, 2022 - BOGOTÁ, COLOMBIA - PUBLICACIÓN SEMESTRAL - ISSN-e 2248-6798



Pedagogías de la lengua



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Acreditación Institucional de Alta Calidad



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Enunciación

Volumen 27 número 2, 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. Javier Muñoz Basols
Universidad de Oxford, Reino Unido.
Dr. Fernando Guzmán Simón
Universidad de Sevilla, España.
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
Dra. Judith Kalman
Centro de Investigación y de Estudios
Avanzados del Instituto Politécnico
Nacional, México
Dra. Angela Kleiman
Universidad Estadual de Campinas, Brasil.
Dra. Luanda Rejane Soares Sito
Universidad de Antioquia, Colombia.
Dra. Selen Catalina Arango Rodríguez
Universidad de Antioquia, Colombia.

COMITÉ DE ÁRBITROS

Dra. Diela Bibiana Betancur
Universidad de Antioquia, Colombia.
Dr. Victoria Orce
Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Dra. Graciela Uribe Álvarez
Universidad de Quindío, Colombia.
Dra. Mercedes Causse Cathcart
Universidad de Oriente, Cuba
Dr. Heriberto González Valencia
Institución Universitaria Escuela Nacional
del Deporte- IUEND, Colombia.
Dr. Joel Angulo Armenta
Instituto Tecnológico de Sonora, México.
Dra. Isabel Molina Martos
Universidad de Alcalá, España.
Dr. Camilo Enrique Díaz Romero
Instituto Caro y Cuervo, Colombia.

Dra. Kristel Guirado
Universidad Central de Venezuela,
Venezuela.
Dr. Hugo Manuel Camarillo Hinojoza
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez,
México.
Dr. Mario Fernando Gutiérrez Romero
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
Dra. Ana Patricia Pabón Mantilla
Universidad Autónoma de Bucaramanga,
Colombia.
Dr. Richard Alonso Uribe Hincapié
Pontificia Universidad Bolivariana,
Colombia.
Dra. María Santamarina Sancho
Universidad de Granada, España.
Dr. John Jairo Páez Rodríguez
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia.
Dra. Anna Sánchez Caballé
Universidad Isabel I, España.
Dra. Camila Fabiola Cárdenas Neira
Universidad Autónoma de Madrid, España.
Dra. Lida Ximena Tabares Higueta
Pontificia Universidad Bolivariana, Colombia.
Dr. Johan Cristian Cruz-Cruz
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo,
México.
Dr. Cesar Augusto Mejía Zuluaga
Universidad de San Buenaventura,
Colombia.
Dra. Mónica Pérez Marín
Universidad Nacional de Colombia,
Colombia.
Dr. Pablo Alonso Segovia Lacoste
Universidad de Concepción, Chile.
Dra. Estela Inés Moyano
Universidad Nacional General Sarmiento,
Argentina.
Dra. Dora Inés Calderón
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia.
Dr. Gerzon Yair Calle Álvarez
Universidad de Antioquia, Colombia.
Dra. María Almudena Cantero Sandoval
Universidad Internacional de La Rioja - UNIR

DIRECCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico
- CIDC

COORDINACIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS - CIDC

Fernando Piraquive P.

GESTORES EDITORIALES

Carlos David Ballén Ladino

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fernando Carretero Padilla

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Andrés Mauricio Enciso Betancourt

Ilustración de carátula



The Reading Lesson de Leon Augustin Lhermitte (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

- Desafíos de un mundo mutante: educación y tecnología 166
Sandra Patricia Quitián Bernal,
Mario Montoya Castillo

PEDAGOGÍA DE LA LENGUA

- El taller de una costurera cosiendo e investigando 170
The Workshop of a Seamstress-Teacher Who Undertakes Sewing and Researching
Elvia Adriana Arroyave Salazar-
Julia Adriana Castro Carvajal

Artículo de Reflexión

- El enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo 186
The Sociocultural Approach to Language: Beyond Linguistics and Communication
Jesús Pérez Guzmán

Artículo de Revisión

- La adaptación metodológica del profesorado de chino durante la pandemia del COVID-19 200
Chinese Teachers' Methodological Adaptation during the COVID-19 Pandemic
Kuok-Wa Chao Chao - Ileana Arias Corrales - Isela Díaz Fuentes - Alicia Campos Vargas

Artículo de Investigación

LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

- Estudios sobre las actitudes lingüísticas en el contexto colombiano: una revisión 219
Studies about Linguistic Attitudes in the Colombian Context: A Review
Andrés Mahecha Ovalle

Artículo de Revisión

- Categorías emergentes de las habilidades retóricas y argumentativas en derechos de petición 233

Emerging Categories of Rhetoric and Argumentative Skills in Rights of Petition
David Alberto Londoño Vásquez-
Margarita María Uribe Viveros

Artículo de Investigación

- De la oralidad a las nuevas oralidades. Un estado del arte 249

From orality to new oralities. A state of the art

Marleny Hernández Rincón

Artículo de Revisión

LENGUAJE, MEDIOS AUDIOVISUALES Y TECNOLOGÍAS

- Estrategias colaborativas para el diseño de ambientes blended-learning en lectura 266

Collaborative strategies for the design of blended-learning environments in reading

Sandra Patricia Quitián-Bernal - Juan González-Martínez

Artículo de Investigación

AUTORA INVITADA

- Por una poética planetaria en la formación de maestras y maestros de la Universidad de Antioquia 290

Towards Planetary Poetics in Teacher Education at Universidad de Antioquia

Mónica Moreno Torres

Editorial



Desafíos de un mundo mutante: educación y tecnología

El 28 de octubre de 2021, Mark Elliot Zuckerberg presentó al mundo el proyecto tecnológico *Metaverso y cómo lo construiremos juntos* (*The Metaverse and how we'll build it together*), que combina el diseño y la dimensión virtual inmersiva para optimizar las experiencias de interacción social; Metaverso hace visibles los adelantos de las tecnologías de la información y la comunicación y las formas como los seres humanos entramos en *con-tacto* en nuestro tiempo. Dicho proyecto puede funcionar como metáfora y ejemplo de las transformaciones que se dan a ritmo de vértigo, acontecimientos de una época mutante que obligan a pensar, a abordar la utopía como algo inherente a la ética, en la que desplegamos todo tipo de prácticas de entrenamiento para hacer de nuestro mundo una esfera cada vez más habitable pues, en realidad, no existe ningún otro mundo para descubrir.

En esa utopía pensamos el futuro abierto en el que destacamos dos puntos en tensión: por un lado, la *formación-educación* que encarna lo imposible y, por otro, la tecnología que encarna la posibilidad o no de algo. En otras palabras, estamos abocados a las incertidumbres, a lo acontecimental, a los agenciamientos de las culturas y de lo social en los que, podríamos decir con Spinoza, nadie puede decir hasta dónde puede llegar el cuerpo humano. Siguiendo a Zuckerberg, diremos que la pregunta puede ser la misma, es decir, cómo lo construiremos juntos; sin embargo, para pensar y a la vez transformar nuestro mundo, siempre con el propósito de reafirmar la vida, los planos en los que nos movamos pueden marcar una diferencia, pues seguramente se reconozcan otras metodologías, saberes, apuestas políticas, en las que se instaure una ontología de la diversidad y una política de la diferencia para reafirmar el deseo en el plano de lo social, en la que emerjan todo tipo de potencias, especialmente, aquellas que han sido dominadas, marginadas y calladas.

Habitar este mundo de transformaciones genera incertidumbres, angustias o, mejor, siempre habrá *temor y temblor*. Dependiendo del plano desde donde se mire, encontramos a quienes lamentan el *fin de la historia*, los que denuncian que en este mundo escarpado y abierto se han perdido o refundido las referencias y los límites; también es frecuente la queja frente al desmoronamiento de la palabra, el discurso y la metáfora que conllevan, también, al abandono y pérdida de valores; se habla del fracaso del humanismo y se anuncia el posthumanismo y, a la vez, desde una postura ilustrada (cf. [Pinker, 2018](#)) con la fe ciega en la ciencia se anuncian fórmulas que permiten prolongar la vida. En las esferas de los espacios educativos, se habla de la inestabilidad de niños, jóvenes y adultos, se denuncia la pérdida de autoridad y la queja iterativa de que no se ama la palabra, que no se lee y no se escribe. Desde nuestra postura, diremos que tampoco escuchamos, ya que habitamos el mundo en una especie de sordera, en un embotamiento que no deja pensar, no deja escuchar la resonancia de la caracola. En fin, es una época en la que se habla de avances y retrocesos, de mundos claros y brumosos, pero, especialmente, de retos y desafíos inmensos que debemos encarar y en los que cuentan tanto los pesimistas como los optimistas, pues esta es una tarea de todos.

Por lo anterior, quizá sea necesario aglutinar en una serie discursiva el *pensar-conocimiento-educación-tecnología*, para encarar las transformaciones a las que estamos abocados y, sobre todo, para encontrar líneas de fuga que permitan, como ya se indicó, reafirmar la vida y, a la vez, ganar conciencia de lo que acontece. Frente a los cambios, transformaciones, incertidumbres, angustias y temores, la respuesta será encontrar caminos creativos y propositivos para hacer más habitable el mundo. La educación, sin duda, tiene mucho por hacer y contribuir para alcanzar las transformaciones que potencien la vida, pues los sentimientos de pérdida y derrotismo deben ser mirados críticamente para no decaer, para no caer en los abismos que denuncian todo tipo de nostalgias. Es un tiempo en el que no podemos estar en la externalidad del mundo o en las fronteras del mundo; es necesario que los seres vivientes estemos en medio de, dentro del mundo, coconstruyendo juntos.

Es claro que pensar el lenguaje, la comunicación, los medios y la tecnología en el ámbito educativo es una tarea compleja y necesaria; describir sus efectos y hacer visibles los engranajes de un mundo marcado por el *colonialismo-desorden* de lo digital (cf. [Pons, 2013](#)), por las tecnologías convergentes para mejorar el desempeño humano que conocemos a través del acrónimo NBIC [nanotecnología, biotecnología, información, ciencia cognitiva] (cf. [Roco y Bainbridge, 2003](#)), seguramente nos permitan pensar y avanzar analíticamente en las lógicas y problemáticas del

capitalismo de la vigilancia (cf. Zuboff, 2020)¹, de los mercados, de la revolución industrial que, como es sabido, vincula la inteligencia artificial (IA) con los algoritmos y el Big Data que, al decir de Cathy O’Neil (2017), nos instala o “vivimos en la edad del algoritmo. Las decisiones que afectan a nuestras vidas no están hechas por humanos, sino por modelos matemáticos” (p. 57); también vincula desde el internet de las cosas hasta la ciencia ficción. Desde esta mirada es acuciante seguir afianzando un proyecto educativo cultural que sea capaz de asumir responsablemente el uso de las tecnologías en esta densidad de lo social.

Lo digital, las tecnologías convergentes que, como ya se indicó, mutan el mundo a ritmo de vértigo, tienen alcances y consecuencias para la vida, en el orden ontológico (nuevas formas de existencia), epistemológico (emergencia de nuevos saberes), político (comprensión y conciencia de nuestro mundo hoy), ético (pensar los límites, pues la ética no solamente significa cumplir la reglas de una sociedad y de una cultura, también significa ir más allá, adoptar formas de vida no experimentadas), estético, espiritual, histórico y económico. En fin, lo digital y las tecnologías tienen alcances e implicaciones en las formas como nos instalamos en el mundo, como nos comunicamos, como interactuamos, como sentimos y amamos, pues “la sociedad contemporánea está, en realidad, fascinada hasta el punto de la obsesión por todo lo nuevo. Persigue el cambio con una fe maniática en sus beneficiosos efectos secundarios. Desbarata el tejido social mismo y los modos de intercambio e interacción establecidos por la cultura industrial” (Braidotti, 2009, p. 16).

Adoptamos, entonces, en *Enunciación* una postura no apocalíptica y sí afirmativa de todo este panorama, que algunos teóricos han denominado “posthumanismo [que] suscita, al mismo tiempo, entusiasmo y ansiedad” (cf. Braidotti, 2015, p. 12). Comprendemos que este siglo de la velocidad, de las tecnologías de la información, de las biotecnologías y la globalización cultural (Sloterdijk, 2008, p. 28), al transformar lo social, también transforman la representación que tenemos de lo humano; sabemos que hay fascinaciones y peligros; sin embargo, desde nuestra mirada afirmativa extendemos una invitación política a insistir y persistir sobre las posibilidades, por ejemplo, que tenemos en el ciberespacio, como facilitador de “una comunicación no mediática a gran escala que, a nuestro juicio, constituye un avance decisivo hacia nuevas formas más evolucionadas de inteligencia colectiva” (Levy, 1999, p. 90) y, que desde allí es posible pensar lo social, sus prácticas, en particular las prácticas educativas, a la luz de estos cambios y tensiones. Con esto se avanzará en la instauración de una ecología de los medios que ponga en convergencia lo digital y la vida, pues lo digital y la comunicación abarca un sinnúmero de procesos, acciones y devenires humanos, desde las “relaciones entre los medios y la economía hasta las transformaciones perceptivas y cognitivas que sufren los sujetos a partir de su exposición a las tecnologías de la comunicación” (Scolari, 2015, p. 18).

Podemos, por ejemplo, transitar por los bordes de la comunicación política; la comprensión y producción de todo tipo de textos o nuevas literacidades, multiliteracidades y multimodalidades; compartir y producir de múltiples formas, imágenes, videos, sonidos, textos continuos y discontinuos para fortalecer la cultura participativa, para circulación y producción de discursos, de sentidos, sinsentidos; pues “si la primera generación de hipertextos transfirió poder del autor al lector, ahora los nuevos formatos participativos están socializando la producción y el consumo de contenidos” (Scolari, 2008, p. 289). Si escuchamos la resonancia de las palabras de Hölderlin cuando indicó que “todo no es más que ritmo; el destino del hombre es un solo ritmo celeste, como toda obra de arte es un ritmo único” (Hölderlin, 2008, pp. 18-19), diremos que la tarea es encontrar el ritmo, ser capaces de construir nuestro propio destino y no que otros lo hagan por nosotros, es decir, ver en nuestro presente una potencia enorme en la cibercultura y en la hipermedialidad y tener ganas de querer hacer las cosas bien, para encarar el fantasma de lo digital y para responder a la pregunta de “cómo lo construiremos juntos”.

Sandra Patricia Quitián Bernal - Mario Montoya Castillo

Editores

Grupo de Investigación Lenguaje, Identidad Cultura.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

¹ Shoshana Zuboff (2020) indica que el “capitalismo de la vigilancia es un sistema económico-político que opera principalmente sobre el campo de la experiencia humana entendiéndola como una materia prima gratuita traducida en datos de comportamiento que se transforman en productos predictivos destinados a circular en un mercado de futuros conductuales” (p. 17).

Referencias

Braidotti, R. (2009). *Transposiciones sobre la ética nómada*. Gedisa.

Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.

Hölderlin, F. (2008). *Poemas de la locura. Precedidos de algunos testimonios de sus contemporáneos sobre los "años oscuros" del poeta*. Hiperión.

Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Paidós Ibérica.

O'Neil, C. (2017). *Armas de destrucción matemática. Cómo el Big Data aumenta la desigualdad y amenaza la democracia*. Capitán Swing.

Pinker, S. (2018). *En defensa de la Ilustración. Por la razón, la ciencia, el humanismo y el progreso*. Paidós.

Pons, A. (2013). *El desorden digital. Guía para historiadores y humanistas*. Siglo XXI.

Roco, M. C. y Bainbridge, W. S. (eds.). (2003). *Converging technologies for improving human performance. Nanotechnology, biotechnology, information technology and cognitive science*. Kluwer Academic Publishers. https://www.wtec.org/ConvergingTechnologies/Report/NBIC_report.pdf

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.

Scolari, C. (ed.) (2015). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Gedisa.

Sloterdijk, P. (2008). *Normas para el parque humano: una respuesta a la Carta sobre el Humanismo de Heidegger*. Siruela.

Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Paidós.

Pedagogía de la lengua



El taller de una CostUROmaestra coSIENDO e investigando*

The workshop of a Seamstress-teacher at work sewing and researching

Elvia Adriana Arroyave Salazar¹ , Julia Adriana Castro Carvajal² 

Resumen

Este artículo pretende mostrar la conVERsión de una profesora de español y literatura en CostUROmaestra, junto a su asesora de Doctorado en Educación. Tras experimentar la relación entre CostURA y esCritURA como un modo de investigar para pensar de forma diferente a lo que se ha pensado, y percibir de otra manera lo que se ha sentido y tejido en el cuerpo laberinto de ellas mismas y de los maestros como una forma de acercarse a las afecciones que subyacen y que muchas veces son sofocadas tras el exceso de productividad en el encuentro educativo. El artículo se fundamenta en nuevas formas de investigación en la formación de formadores, las cuales problematizan el método como una acción para entrelazar investigación e investigadoras, y experimentar lo que se puede cambiar, a través del extrañamiento de lo vivido y sentido en lugar de limitarse a consolidar lo que ya se sabe. En el curso de la investigación, la maestra que deviene en CostUROmaestra usa una caligrafía disruptiva desde el taller de costura para coSER y descoSER las afecciones en el mismo gesto, como ejercicio para coser *afecturas*, experimentando, con los maestros, una esCritURA otra que permita compartir y convertir con otros maestros las *afecturas*, en *aficciones* para aumentar su potencia de relacionarse en el encuentro educativo y, por ende, en el poder de educar.

Palabras clave: investigación cartográfica, taller, formación de formadores, afecciones, autoficción.

Abstract

This paper aims to show the transformation of a Spanish and literature teacher into a seamstress-teacher alongside her PhD advisor. After experiencing the relationship between writing and sewing as a means of research in order to think and perceive in a different way than what has been felt and sewn in the labyrinth-bodies of the two women and teachers, as a way to approach the underlying affections that are often suffocated behind the excess of productivity in their teaching environment. This article is founded upon the new forms of research circumscribed in teacher training, which question the method as an action in order to intertwine research and researchers and experience that which can be changed, by estranging that which one has experienced and felt, instead of limiting oneself to consolidating what one already knows. Throughout this research, the teacher who becomes a seamstress-teacher employs a disruptive form of writing from her sewing workshop to sew and unsew the affections within the same gesture, as an exercise in creating *affectures*, experiencing, along with teachers, another way of writing that allows sharing and transforming *affectures* into *affictions* in order to strengthen the power of interacting in educational encounters and, therefore, in the power of educating.

Keywords: cartographic research, workshop, teacher training, affections, autofiction.

* El artículo es disruptivo con relación a las normas académicas vigentes para publicación, por cuanto aparecen expresiones en negrilla y palabras clave que mezclan letras mayúsculas y minúsculas que tejen, dentro de estas, otras palabras, aunadas a las relaciones de sentido que fueron apareciendo en el método de la tesis taller que sostiene este escrito.

1 Candidata a doctora en Educación por la Universidad de Antioquia (Colombia). Maestra en Estudios Humanísticos y licenciada en Español y Literatura. Investigadora del Grupo Estudios en Educación Corporal. Correo electrónico: elvia.arroyave@udea.edu.co.

2 Doctora en Ciencias Sociales, magíster en Desarrollo Educativo y Social. Fisioterapeuta, educadora y practicante de técnicas corporales somáticas. Docente titular Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquia (Colombia) e investigadora del Grupo Estudios en Educación Corporal. Correo electrónico: julia.castro@udea.edu.co.

Cómo citar: Arroyave Salazar, E. A. y Castro Carvajal, J. A. (2022). El taller de una CostUROmaestra coSIENDO e investigando. *Enunciación*, 27(2), 170-185. <https://doi.org/10.14483/22486798.19441>

Artículo recibido: 30 de mayo de 2022; aprobado: 19 de septiembre de 2022

Introducción

La palabra conVERsión hace presencia en este artículo desde su étimo (Diccionario Etimológico Castellano en Línea, s. f.a): del latín *conversio*, “acción y efecto de hacer algo diferente”. Sus componentes léxicos: el prefijo *con-* [“junto”, “completamente”] y *versus* [“dado vuelta”, “girado”]; más el sufijo *-sio* [“acción y efecto”]; étimo usado como pespunte para mostrar cómo el método cartográfico (Deleuze y Guattari, 2002), devinieron después en corpografías (Planella, 2006a) que, desafiantes, trazaron, sin ruta alguna en los **cuerpos laberinto**³ de una estudiante de posgrado y su asesora, líneas de errancia (Planella et al., 2019): marcando trayectos, memorias y modos de hacer red para sostener la vida que, al encuentro con la costurografía (Ribetto y Nascimento 2017), permitieron en el ejercicio de la tesis-taller⁴ que sostiene este artículo.

Entrelazar la relación de la CostURA y la esCriTURA en un mismo gesto para coSER y descoSER las afecciones de los maestros, que se hacen nudo en el encuentro educativo y que hoy es urgente desanudar para dar paso a los movimientos de la vida y experimentar una escritura otra, que permita transFORMAR aquellos afectos (*affectus*) (Spinoza, 2018) que disminuyen el poder de educar en autoficciones/aficciones⁵, encontrando en las aficciones la posibilidad de “deslizarnos de un trauma [una afección] insoportable a una trama que puede soportarlo todo” (Blanco, 2018, p. 14). Todo esto porque la autoficción permite experimentar conocimientos y sentimientos nuevos o, por lo menos, no habituales; de tal suerte que proporciona modos, sensaciones e imágenes que nos pueden ofrecer otras maneras de ser y actuar, como

una forma de ejercitar un sentido ético y estético de existencia (Camps, 2011).

Maestra y asesora, o mejor CostUROMaestras⁶, personifican la figura de cualquier maestro que, como ellas, en el encuentro educativo se les ha ido descosiendo la **piel tela**; así, dejan entrever un laberinto en cuyos recovecos anidan las afecciones, como se aprecia en la figura 1.

El bastidor emula el cuerpo de un maestro que ha sido transitado por su laberinto y que se parece al infinito, en el sentido que Borges⁷ (2005) adopta, como lugar determinado y circunscrito (y, por tanto, finito) y, cuyo recorrido es potencialmente infinito. Por ende, el maestro del laberinto no se pregunta por el hilo que lleva a su centro, o a una salida, entiende que no puede salir. Por ello, se pregunta por el modo de operar sobre él mismo, desde adentro, en un continuo tejerSE desde su capacidad de afectar y ser afectado.

Cada maestro es cuerpo, no solo desde lo orgánico sino desde su materialidad viva; lugar en donde siente y experimenta campo de fuerzas donde emergen y fluyen las afecciones producidas en las relaciones durante el encuentro educativo. Entonces, el **cuerpo laberinto** del maestro se convierte en un lugar donde anidan intensidades, pasiones, sentimientos, deseos y pensamientos que determinan la capacidad de obrar, no siempre igual a los otros.

En el encuentro educativo, cada maestro es afectado, movido; cambia su manera de pensar, ver, sentir, decir y existir; prolonga en su cuerpo la institución educativa que, de manera paulatina, lo ha vuelto dócil y productivo, en donde su potencia de actuar y su fuerza para ficcionarse quedan relegadas. Como consecuencia los **cuerpos laberinto** pasan a ser instrumentos obedientes, recosidos en los tejidos de la mirada mecánica, fabricada y

3 *Cuerpos laberinto*: concepto literario que devino en la investigación como referencia al cuerpo de cualquier maestro visto como un laberinto o campo de fuerzas afectantes, posible de ser transitado.

4 Tesis-taller “Tejidos de una CostUROMaestra que cose y escribe en el mismo gesto”. Investigación doctoral, vinculada al proyecto “Aulas afectantes. Cartografías sensibles para la (trans)formación”, inscrita en el CODI 2021-4431, de la Universidad de Antioquia por parte del Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal.

5 Neologismo que deriva del “Taller de Adria[d]na entre CostURAS: punto-cadeneta-aficciones”. Las aficciones son el resultado de la costura y escritura en el mismo gesto, el neologismo surge de jugar con las palabras *autoficción* y *afección*.

6 Neologismo que deviene del juego de palabras *costura* y *maestra*, y que fue abriendo paso en la figura de la maestra investigadora con relación a la metodología creada.

7 “El hilo se ha perdido; el laberinto se ha perdido también. Ahora ni siquiera sabemos si nos rodea un laberinto, un secreto cosmos, o un caos azaroso. Nuestro hermoso deber es imaginar que hay un laberinto y un hilo. Nunca daremos con el hilo; acaso lo encontramos y lo perdemos en un acto de fe, en una cadencia, en el sueño, en las palabras que se llaman filosofía o en la mera y sencilla felicidad” (Borges, 2005, p. 610).



Figura 1. Bastidor [anverso y reverso] del cuerpo laberinto

Nota: tomado de archivo fotográfico tesis-taller “Tejidos de una CostUROmaestra que cose y escribe en el mismo gesto”.

eficiente de la educación (Meirieu, 2007). Para el caso, en la [figura 2](#) se advierten las acciones performativas iniciales, contenidas en el método cartográfico, de cómo se lleva a escena la figura del maestro constreñido, acallado y disciplinado en el encuentro educativo, sin visión periférica para no caer en la cuenta (Zorn, 2002) de la instrumentalización que padece hoy en la institución educativa.

Las CostUROmaestras para componer su tejido desde otras superficies posibles, **la piel tela**⁸-papel (escritura experimental por demás), buscan transitar por los métodos nombrados en párrafos arriba de manera sensible dentro del **cuerpo laberinto**, lo que vuelve visible lo invisible, pues en los meandros está la posibilidad de hallar las afecciones enmudecidas por las voces de poder que hoy tienen las instituciones por el exceso de productividad educativa. Marina Garcés, en el apartado “Educación y emancipación, ¿de nuevo?”, de su libro *Un mundo común* (2013), amplía este exceso de producción, y señala que “solo ‘se oferta’ aquello que puede ser evaluado positivamente, solo se enseña lo que tiene suficiente demanda, solo se

escribe lo que puede obtener el correspondiente índice de impacto, solo se crea lo que el mercado acoge” (p. 86); se oferta la producción y se evalúa la gestión del maestro sin importar lo que le afecta. Las instituciones educativas sofocan en tanto los procedimientos “de mercantilización y de nueva burocratización” (p. 85) ganan terreno y protagonismo, no solo en el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino también en los guiones académicos y afectivos que seguimos los maestros bajo la firma de un contrato institucional. Hoy, somos producto

[...] de ciertas formas de entrenamiento. [...] significa poner a un lado la idea de que el placer es un sentimiento que ocurre naturalmente. [...] implica entender que los placeres disponibles para los maestros y alumnos son algo diferente de los apetitos personales o psicológicos, por el contrario, el placer es producto de discursos situados en espacio y tiempo. Aprendemos cómo debe sentirse el placer y cuándo debemos sentirlo, y aprendemos esto a través de formas precisas de entrenamiento. (McWilliam, citada por Abramowsky, 2014, p. 54)

Nudos afectivos presentes en los maestros de las instituciones educativas que enredan no solo

⁸ Piel tela: concepto literario que devino en la investigación y al tono de la costura como la tela que se rompe o corta para adentrarse en el cuerpo laberinto y cuyo propósito es hallar la afecciones que disminuyen el poder de educar en el encuentro educativo.



Figura 2. Cuerpo laberinto silenciado. Congreso Internacional Expomotricidad 2018

Nota: tomado de archivo fotográfico tesis-taller “Tejidos de una CostUROmaestra que cose y escribe en el mismo gesto”.

sus maneras de sentir, sino también aquellas en cómo deben ser expresadas en el encuentro educativo. No está, por ejemplo, permitido el desamor, o el malestar con un par; por lo menos no de manera evidente, como tampoco está permitido decir no a las tareas académicas, administrativas y de gestión institucional. El exceso de productividad y de guiones afectivos aumenta, y deja claro en el maestro que las funciones asignadas deben ser cumplidas y deben estar por encima de lo que le afecta; finalmente,

[...] las prácticas afectivas, como tantas otras prácticas del terreno educativo, también se entrenan. Los docentes, en el transcurso de su formación y en el ejercicio de su tarea, van aprendiendo a sentir como docentes. Hay un *qué, cómo, cuándo, dónde* “afectivo”. Que auxilia a los maestros a formatear

sus afectos, a apelar a determinadas emociones en determinados momentos, dejando a un lado las otras. Los maestros, en tanto tales, no sienten “cualquier cosa”. (Abramowsky, 2014, p. 54)

El qué, cómo, cuándo y dónde “afectivo” que revela la autora en su obra se dejó entrever en los escenarios donde el “Taller de Adria[d]na entre CostURAS: punto-cadeneta-afecciones”⁹ hizo presencia: Universidad de Antioquia, sede central, y Casa Olano, Fundación Casa Tres Patios, MOVA¹⁰, IE Benedikta Zur Nieden (Itagüí), Colegio Alcaravanes de Envigado y la IE Diego Echavarría Misas (IDEM) (Itagüí). En sus **cuerpos laberinto** se percibían sensaciones confusas y opuestas; en los encuentros iniciales, las sensaciones iban en contravía a lo que sentían; la tarea estaba hecha y los modos de sentir, según el modelo y la institución educativa de turno, los ha limitado a sentir de otra manera. El taller de CostURA, en principio, era visto como uno más de costura, una pausa activa impuesta por la institución: “traje el costurero de mi mamá, en la vida me imaginé cogiendo una aguja... y para coser afecciones, menos” (anónimo, UdeA, sede central, 2019); “muy bonito el taller, pero creo que la academia es lo primero. No me evalúan por lo que siento, sino por lo que produzco” (anónimo, UdeA, sede central, 2019); “no me logro conectar... en el laberinto, lo único que veo son tareas y más tareas. ¿Qué es eso de sentirme afectado?” (anónimo, MOVA, 2020); “yo no necesito coser, soy matemático eso es pa los de Español y Estética; en la IE no se puede sentir” (anónimo, Benedikta, 2021); “yo no sé coser, este taller es como una pausa activa, y ¿eso qué tiene que

9 “Taller de Adria[d]na entre CostURAS: punto-cadeneta-afecciones”. Taller performático creado por la investigadora tras recorrer los métodos de investigación cartográfico (Deleuze y Guatarí, 2002), corpográfico (Planella, 2006) y costurográficos (Ribetto y Nascimento 2017), que dieron paso a la creación del método coSER y escribir en el mismo gesto. Es preciso aclarar que el Taller no tiene rasgo distintivo, se nombró al maestro, dado que fue la población elegida para llevar a cabo la investigación y se advierte que este puede ser realizado por personas inscritas en otras áreas del saber, en comunidades o grupos sin importancia de credo e incluso ser llevado al campo empresarial en tanto haya una inquietud ontológica por el cuidado de sí.

10 MOVA, Centro de Innovación del Maestro Secretaría de Educación, Alcaldía de Medellín.

ver con lo que me pasa?” (anónimo, [IDEM, 2022](#)). El maestro, en su cuerpo laberinto, contiene afectos “formateados” ocultos en los meandros; y no da cuenta de que están transitando por él, aún es necesario un desbaratador de los modos habituales de pensar, estar y hacer en el encuentro educativo.

Planos, urdimbres y entramados teóricos que entrelazan el método: entre cartografías, corpografías y Costurografías

Dar paso al uso del desbaratador, a las tijeras, a las agujas, a los ovillos para cortar la **piel tela** y adentrarnos en el **cuerpo laberinto** para ir en busca de un método, de un gesto que dejara entrever la posibilidad de volver material una afección ([Citro y Rodríguez 2020](#)).

En Claros del Bosque ([Zambrano, 2019](#)), la estudiante y asesora, o mejor las CostUROmaestras, hallaron un bálsamo, pues las puntadas iniciales para urdir el método no fue tarea fácil. Fueron precisas fibras sensibles que, al pasar por la rueca, se convirtieran en hilos, con el tono 555, intenso para el entramado metodológico, desigual, avizorado y lejano al propuesto en el campo de la educación tradicional. De este modo, lo coSIDO por Zambrano en la obra citada al inicio de este párrafo se convirtió en bastidor perceptivo para la tesis-taller. En su claridad, sabía que “todo método salta como *Incipit vita nova*” (p. 31), entretejido en un despertar y en un hacerse “cargado de todas las zonas de la vida” (p. 32), un método que “no puede responder más que a la alegría de un ser oculto [una afección oculta] que comienza a respirar y a vivir” (p. 33).

Zambrano (2019) advirtió en nosotras (estudiante y asesora) un aliento para continuar en nuestro devenir CostUROmaestras. En acertar en los contornos de la filosofía que se cose desde la diferencia; hilos entregados por [Nietzsche \(1990\)](#), [Foucault \(2007\)](#), [Guattari \(2013\)](#), [Deleuze \(1986\)](#) –por nombrar algunos– que se ajustan hoy a los contornos de la educación contemporánea, por cuanto provocaron desbaratar algunos conceptos para pensar en las afecciones de los maestros con

relación al encuentro educativo, afecciones anudadas en los **cuerpos laberinto**; “cuerpos en devenir, en un estado de (trans)formación” ([Martínez, 2019, p. 27](#)), de ovillar y desovillar los modos en cómo fueron afectados. CoSER sobre el bastidor inicial un entramado hecho cartografía y en el gesto la potencia de entrelazar mapas, líneas de intensidad afectante. Al hilo de lo escrito, en la tesis-taller, la cartografía se volvió un acto creativo *per se*: **cuerpos laberinto** en el encuentro educativo cuyos hilos afectantes trazaron rutas inexorables, tránsitos intensos para ir en busca de una afección que se volvió costura/afectura, línea de errancia y también punto de partida. CoSER se convirtió en otra manera de cartografiar, en tanto el hilo se hizo línea infinita, curva, nudo, trazo; escriCostURA que reveló en su tensión lo que la afección padecida en el encuentro educativo por el maestro tenía para decir.

Vuélvase a la [figura 1](#). Puntadas iniciales dejaron entrever el saber artesano, el gesto (no el reflejo) de una creación cartográfica y literaria de un taller de CostURA y esCritURA realizado con maestros de básica y docentes universitarios nombrados en párrafos arriba bajo el nombre de las instituciones académicas que habitan. A través de ellos, la trama cartográfica permitió coSER de tal modo que cobró mayor relevancia el proceso que los resultados, y es que “mapear es seguir un proceso, y no representar un objeto” ([Kastrup, 2008, p. 469](#)); mapeo que hizo presencia en cada una de las puntadas delineadas, cosidas, desbaratadas, recosidas en el bastidor usado en principio y después en las afecciones que cada maestro cosió y volvió materialidad: la elección de los hilos y la aguja, los signos sensibles detonantes, las conversaciones alrededor de la CostURA, lo que se pensaba hacer, lo que se hizo iba consolidando el método que se recomponía con cada encuentro; pues la cartografía se **trazó** en los **cuerpos laberinto**, tránsitos que fueron marcados/cartografiados por el gesto de la mano que sostuvo las tijeras, la aguja ensartada al hilo, o el desbaratador. Rutas desiguales según la intensidad de la afección. Un proceder metodológico



Figura 3. “Taller de Adria[d]na: entre CostURAS: punto-cadeneta-afecciones”. Maestros Colegio Alcaravanes de Envigado
Nota: archivo fotográfico Tesis-taller “Tejidos de una CostUROmaestra que cose y escribe en el mismo gesto”.

con pespuntos disímiles y contornos que nos abrieron paso a múltiples entradas y salidas del laberinto. En este punto de la narrativa, [Deleuze y Guattari \(2002\)](#) se desovillan al tono del estudio; el **cuerpo laberinto** contiene un mapa capaz de entrelazarse en todas sus dimensiones, separable, discontinuo, susceptible a cambios constantes. **La piel tela** que contiene el laberinto se rompe, altera, se ajusta a costuras disímiles en la tela o en el papel que envuelve el cuerpo mapeado ([figura 1](#)), y este puede “dibujarse en una pared, concebirse como una obra de arte, construirse como una acción política o como una meditación” (p. 33). **Cuerpos laberinto** que iban trazando un mapa al hilo de la costura; una cartografía ([Deleuze y Guattari, 2002](#); [Kastrup et al., 2009](#)).

Así, la propuesta de investigación cartográfica nos permitió atender a los propios gestos y sus resonancias en los otros involucrados. Mientras, cada asistente al taller descosió su **piel tela** y hurgó en su **cuerpo laberinto** y dio voz/puntada a sus afectos de maestro; en las CostUROmaestras nacieron entresijos como: ¿Qué ocurría durante el proceso de coSER? ¿Qué afectos magisteriales¹¹ los movía a coSER? ¿Qué tienen para decir las afecciones de los maestros? ¿En qué lugar de su **cuerpo laberinto** habitaban sus afecciones? ¿Qué

otras versiones de ellos encuentran en lo coSIDO? ¿Puede la afección convertirse en un tejido de sí? Interrogantes que solo tuvieron respuesta en el taller, acciones como: chuzarse la yema de los dedos, enredar el hilo, alterar la costura, cabecear en el cuaderno, puntadas discontinuas, pegar bisutería, escribir, conVERsar, entre muchas otras (como lo detalla la [figura 3](#)), se iban convirtiendo en acciones performativas contenidas en la cartografía **del cuerpo laberinto** y que posibilitaron “significados y relaciones que colaboran en la elaboración compartida del sentido de ‘ser juntos’ a través de una acción simbólica” ([Martínez y Montero, 2020, p. 364](#)), circunscrita en el gesto de coser, en la mano que sostiene la aguja de punta roma que, ensartada con un hilo de tono 34, cose. En la CostURA hace presencia el trazo que deviene en escritura. Al coSER se escribe y, cada vez que se vuelve a la CostURA y la esCritURA se es otro.

En la cartografía propuesta por [Deleuze y Guattari \(2002\)](#), [Kastrup \(2009\)](#), [Rolnik \(2009\)](#), el proceso cartográfico trae telarañas, arreglos, redes, planos; líneas trazadas en la geografía de lo sensible, en movimientos y subjetividades que, en el proceso del taller, hicieron presencia desde las acciones performativas: formas de cortar la **piel tela**, transitar por el laberinto, materializar su afección. El **cuerpo laberinto** como el mapa, es abierto enlaza recorridos con las afecciones halladas, se aleja

11 *Afectos magisteriales*, expresión tomada de [Abramowski \(2014\)](#).

del calco y es susceptible de padecer incesantemente variaciones en sus recodos y que, como el rizoma, contempla la posibilidad de múltiples entradas y, por antonomasia, múltiples salidas (Deleuze y Guattari, 2002).

Afectar al maestro como al colectivo (incluso a la investigadora y a la asesora). Un método compuesto por trazos, contornos, periplos teóricos para sentir, para llegar a los recodos, en tanto que “todas las entradas son buenas, siempre y cuando las salidas sean múltiples” (Rolnik, 2009, p. 65). En **el cuerpo laberinto**, múltiples entradas y múltiples salidas para transitar, para seguir la pista a las afecciones de los maestros en las sinuosidades, en los escondrijos del laberinto que dejaron entrever los gestos sutiles de la costura y el trazo discontinuo que produjo el hilo a su paso. Movimientos imperceptibles, aumentando o disminuyendo la ligereza en el gesto de pasar la aguja ensartada por los meandros del **cuerpo laberinto**, gestos que proporcionaron indicios claros de una investigación que se tejió desde la afección, las fuerzas, las intensidades, la hechura de trazos y líneas de errancia, que después precisaron una lectura detenida en el cuerpo y nos instó a “grafiar desde el cuerpo”, “grafiar con el cuerpo”, “grafiar en el cuerpo” (Planella, 2013). El método cartográfico precisó de las fibras que se hicieron hilo en una corpografía perceptible. El taller tenía ya un modo de rasgar la **piel tela** para entrar en el **cuerpo laberinto**, en donde las líneas con múltiples puntos de llegada y salida mapearon los caminos de los cuerpos recorridos en una suerte de formas geométricas sagradas¹² (Bernal et al., 2012), reclamando de la estudiante y asesora una lectura atenta y detenida. El formato del texto no estaba escrito de izquierda a derecha, o bajo un estándar académico; no, el “formato” eran el **cuerpo laberinto** (Nancy, 2007) y la **piel tela** que envolvía y contenía

lo que había que leer, que desarrollar: “[...] El desenvolvimiento es interminable. El cuerpo finito contiene lo infinito, que no es ni alma ni espíritu, sino desenvolvimiento del cuerpo” (p. 16). Estábamos frente un “formato” a un **cuerpo laberinto** con líneas en movimiento; por tanto, la escritura que lo contine se aleja del esquema tradicional y de la lectura lineal para reclamar otros modos para ser leído. La corpografía nos dio entonces la posibilidad de leer desde otro lugar el cuerpo en donde cada uno de los maestros lo conformaba, le daba forma, lo deformaba, lo preformaba (Planella, 2013); dimensiones corpográficas que procuraron en los maestros y en nosotras volver material una afección/afectura para ser leída. Performar la afección que mora en el cuerpo es ya una forma de relatarlo, dislocando las formas instrumentalizadas de leer el **cuerpo laberinto** afectado en el encuentro educativo (Planella, 2006b).

El taller de CostURA se hizo taller conforme se cosía el método: el gesto, el trazo en nuestras manos y con ellos los modos de ser leídos y de ser escritos, en tanto que la escritura académica no encajaba desde el inicio en este ejercicio de investigación doctoral, en cuanto estructura, en cuanto tipología, pues la misma no contempla “ir hacia las entrañas” (Jiménez, 2009, p. 54), y la estudiante escribía/escribe desde las entrañas; se deja seducir por la escritura reconocida hoy como farragosa, con entramados introspectivos por el misterio y el silencio.

¿Hechicera, bruja, iniciada...? Una vez me preguntaron, cómo es que yo escribía. Ahí yo dije: “No tengo personas que cosan para afuera. Yo coso para dentro”. Pero la idea de brujería queda en eso, un hecho inconsecuente. [...] Persigue el enigma de la escritura, de la palabra, de la vida, esa búsqueda es su real forma de brujería. (Jiménez, 2009, p. 53)

La investigadora, o mejor, CostUROmaestra, sentía que se miraba al espejo al encontrarse con lo escrito por Jiménez, sintió que la tesis-taller sí podía escribirse, como este artículo, de un modo

12 Las líneas de errancia trazadas en el **cuerpo laberinto** de los maestros, logra figuras geométricas “como manifestación simbólica. [...] la manera en que el hombre crea y define su espacio vital, ha sido el resultado de la expresión de sus propias formas arquetípicas de organización, tanto mental como colectiva; manteniendo una correspondencia con los patrones naturales y universales” (Bernal et al., 2012).

diferente a la tradición académica. Fue un alivio para la estudiante el impulso de la asesora al seguir experimentado desde la costurografía otra posibilidad de escritura académica, “apostando em outros contornos metodológicos acontece um deslocamento da produção conceitual da própria escrita. Escrever como costurar” (Ribetto y Nascimento, 2017, p. 5); espunte metodológico que llegó al Taller para dar fuerza y seguridad al método de coSER y escribir, y en el mismo gesto. Los trazos que rompen la tela, como el papel y que conjugan gesto y presencia, hacen aparecer un “movimento que envolve todo corpo e que através da manualidade, aproximaria o ato de costurar do escrever” (Ribetto y Nascimento, 2017, p. 9). Las autoras buscaron en la costura otra manera de problematizar la escritura académica con el neologismo *costurografía*; una caligrafía hecha con “hilos, agujas y retazos de *jean*” (p. 9) que se acomodaron, según escriben, en el tejido y en otros planos que llevaron a los gestos de una escritura experimental; “uma escrita que produziu sentidos, continuidades e descontinuidades. Para dizer sem esvaziar-se por completo. O corpo, a mão, a linha, a agulha, a escrita costurografiada, entrelaçada em palavras para narrar a história” (p. 8). Las autoras desplazaron la producción conceptual de la escritura académica para producir otros sentidos: escribir como coser; desplazamiento que sirvió como puntada inicial (en la investigación que sostiene este artículo) para crear el método de coSER y escribir en el mismo gesto que contiene las afecciones atrapadas en los **cuerpos laberinto**. ¿Un asunto de hechicería como se leyera párrafo arriba?; no, el movimiento de las manos anuncia lo que vendrá en la CostURA, la intensidad, la afección disminuida, las pasiones tristes o alegres (Spinoza, 2018), y allí estudiante y asesora comprendimos que, en el movimiento, en el gesto de la mano que cose y escribe la afección se deja entreVER, lo contenido en el gesto y lo que él tiene para decir (Flusser, 1994).

Nos dimos cuenta entonces de que las afecciones desatadas en el maestro en el encuentro educativo fueron las que dieron vida a la tesis-taller, y los

pasajes y galerías recorridos por el laberinto provocaron en las CostUROMaestras otras fORMAs de poner la mirada investigativa en el maestro. Crear un taller de CostURA, donde se recompusieran entresijos, donde aparecía (tímida) la educación como experiencia afectiva; convirtiéndolo en un aula afectante. Fue así como nos hicimos cargo de “todas las zonas de la vida” (Zambrano, 2019, p. 32), pues el método cobró fuerza con cada encuentro y no solo iba reVELando las afecciones ocultas; sino que se abrió paso a un encuentro con el saber de sí (Bárcena, 2016). Los maestros cuando volvieron a su afección/afectura materializada, hecha CostURA, se fueron encontrando con “una forma de (auto)educación” (p. 18); cada vez que la aguja rompía la tela y se abría paso a un nuevo trazo, sentían que enhebraban el “arte de vivir” (p. 19), el taller intensificó pliegues vitales, vibrátiles en armonía con la vida, con el gesto y con la posibilidad de buscarse para inquietarse y no ser el mismo.

Mi llegada al taller fue desprevenida. Una capacitación más –pensé–, no traje ni materiales de costura, ni telas, ni cuaderno. Todo fue prestado. No sé en qué momento del taller sucedió –entre en un estado de ejercicio espiritual, de alivio– venía muy cargada por los problemas del salón. Comencé a coser y pasó, me metí en mi cuerpo y no me gustó lo que vi, pero quería estar ahí. Mi cuerpo se mueve distinto y sé que me tengo que hacer cargo de un poco de cosas en mi vida. La costura me moviliza y cuando empiezo a escribir no soy yo la que escribe, es lo que pasa a través de mi costura, no lo puedo controlar. (anónimo, Colegio Alcaravanes, 2022)

En la mesa del taller se desovillaron los hilos de la vida que cada maestro, según sus ritmos, fue desanudando en el laberinto para volverlo afectura coSIENDO lo que callaba la afección que más tarde advendría en autoficción¹³/aficción; deslizando

13 Blanco define “la autoficción como el cruce entre un relato real de la vida del autor, es decir, una experiencia vivida por este, y un relato ficticio, una experiencia inventada por este. Y lo interesante es que la autoficción no es ni una cosa ni la otra, sino la unión de las dos al mismo tiempo” (Blanco, 2018, p. 22).

la puntada en una escritura del yo en donde apareció la posibilidad de decir, de “decirme” (Blanco, 2018, p. 55). “Yo que creí que sólo era coser y vea, esto me habló, me encontré con más personajes de mí mismo, más de lo que yo creía. ¡Muchos yo viven en este laberinto! Mucho por coser y por escribir” (anónimo, IDEM, 2020). Los maestros se dieron cuenta de que su afección hecha CostURA/afectura anuló al yo y dio paso a infinitos yoes (Blanco, 2018).

Así, coSER y escribir en el mismo gesto procuraron libertad en la dirección del hilo, en el movimiento sobre la tela, libre de su representación. En el gesto apareció la inquietud de sí (Foucault, 2018); sujetando la manera como el maestro se dejó(a) afectar en el encuentro educativo, en su relación con él mismo y con el colectivo. Y es que el gesto, cuyo étimo “proviene la raíz *gestum* y del verbo *gerere* [‘llevar, administrar o dirigir’], del cual deriva también el verbo *gestire* [‘manifestar deseo o alegría por medio de gestos’] y se compone el frecuentativo *gestare* [‘llevar en y dentro del cuerpo’] y se forma la palabra *gestación*” (Monlau y Roca, 1856); advirtió en la estudiante y en la maestra como el gesto, gestó el afecto, lo materializó: la **piel tela** se rompió, el gesto de la CostURA se abrió paso en el **cuerpo laberinto**; descubrió la afección anidada en los meandros, fue descosida de la sinuosidad para volVERse afectura. Así, el gesto contenido en los movimientos de la mano exigió nuestra atención pedagógica: al coSER se dio apertura a zonas posibles para la transformación del maestro, es decir, “un espacio de libertad práctica” (Masschelein, 2006, p. 1). El gesto, por cuanto dejó huella, puso a la investigadora y asesora “fuera del tiempo y el espacio conocido, y posibilitó la creación de otras relaciones en [la] educación” (Díaz y Castro, 2020, p. 10). El gesto produjo una forma de atenderse, en tanto la costura reclamó la atención del **cuerpo laberinto** y la mirada que traía de la institución y de los otros que lo circundan y de él mismo. Con el gesto advino el hilo ya no de hebra, sino de carbón tático en el lápiz desarrollando a su paso una esCritURA

conmovida por la afectura hecha CostURA. El gesto entrecruzó sin orden cronológico las huellas y marcas de lo que ha vivido la afección incrustada en el **cuerpo laberinto**. El gesto contuvo y contiene el hacernos cargo de nosotros mismos. El gesto nos muda, nos desconcierta y también nos purifica; nos desenreda, nos transfigura; nos llama para retirarnos hacia nosotros mismos. Foucault (2018) nombró a la meditación, al examen de conciencia, a la memorización del pasado como prácticas de sí; estas maneras de nombrar en el autor nos llevaron a derivar que la CostURA y la esCritURA en el mismo gesto, además de entretenerse como un método para saber de las afecciones de los maestros con relación al encuentro educativo, contienen en su proceso **una práctica para saber sí**, una *accessis*.

Es en el “Taller de Adria[d]na entre CostURAS: punto-cadeneta-afecciones”, donde las CostUROmaestras, “mediante estiramientos y escuchas” (Farina, citada por Moreno, 2020, p. 3), se despojaron “del hábito en el cuerpo” (p. 3) para dar paso a tres acciones performativas contenidas en el método cartográfico (vuélvase a la figura 3) y con ellas desbaratar las formas ajustadas y constreñidas de los cuerpos laberinto, para ir en busca de las afecciones que disminuyen su potencia de actuar en el encuentro educativo.

Los maestros que asistieron al “Taller de Adria[d]na entre CostURAS: punto-cadeneta-afecciones” vivieron diez encuentros. Cada encuentro abrazó un momento de apertura, de disposición para iniciar el taller, luego de disponer **la piel tela, el cuerpo laberinto** y las materialidades de costura; la CostUROmaestra leyó en voz alta (en cada reunión) una afección creada por ella misma, dada su experiencia en el encuentro educativo y en su participación del taller, y cuyo propósito era remover las afecciones en el **cuerpo laberinto** de los maestros asistentes para dar paso a las acciones performativas: **Descoser la piel del maestro para ver qué hay dentro**, rasgar la **piel tela**, descoserla para adentrarse en el laberinto e ir en busca de la afección. **coSIENDO las afecciones, las**

afecturas¹⁴, una vez hallada la afección, el maestro la volvió materialidad –afectura– en el cuaderno, en la tela, como se advierte el proceso en la [figura 3](#); la afectura cobró vida, se hizo personaje para el maestro. **Luego las escriCostURAS**¹⁵ de una aficción que dice de mí, coSER y escribir en el mismo gesto abrió la posibilidad a los maestros de **una nueva creación literaria**, pues lo que se **fictiona es la afección**, el “trauma” como lo escribe en su obra Sergio Blanco. La afección materializada, cosIDA en la afectura se convirtió en posibilidad de creación literaria afectiva. La afectura posibilitó en los maestros la confección de entramados y tramas afectantes, cuya posibilidad para *nombrarla* (Blanco, 2018) permitió –y aquí nos incluimos las CostUROmaestras– representarnos, autoficcionalarnos, “autoficcionalarme” (p. 101). Las escriCostURAS que sobrevivieron en aficción se convirtieron en **una práctica de sí** en tanto la autoficción/aficción anidaba en sus/nuestros cuerpos (Casas, 2012); coSIENDO lo hallado como posibilidad de decir/ “decirme” (Blanco, 2018, p. 55) para curar/“curarme” (p. 101) desde una escriCostURA que no se pudo controlar. Una vez los maestros remataban con punto festín su escritura, el encuentro se cerraba con las voces de los maestros que respondían al entresijo “¿De qué te diste cuenta en el encuentro?”.

En este punto de la narrativa, es importante dejar claro que las aficciones compuestas por los maestros en el taller fueron leídas en voz alta, en tanto urgí el deseo de ser escuchadas. Hemos de recalcar que el registro se concentró en lo tejido por la investigadora y en los registros fotográficos, en tanto la investigación entregó información altamente sensible (Domingo, 2021), dada la susceptibilidad de lo escrito por los maestros.

El lugar de la investigadora en el taller fue sustancial en tanto devino en CostUROmaestra pues lo vivido en el taller se hizo extensión en ella en cuanto participante: cortó su piel tela para entrar en su cuerpo laberinto en donde desovilló los nudos que intensificaron las fuerzas e ímpetus de los afectos remendados en los encuentros: su gesto envolvió lo que allí pasó: ovilló las fuerzas, las conVERsaciones suscitadas, los hilos sueltos, la risa, el llanto, los silencios, para luego hilvanar desde su propio gesto para crear también sus propias aficciones magisteriales.

La [figura 4](#) muestra las acciones performáticas de uno de los maestros que asistió al taller en la IE [Benedikta \(2021\)](#): luego de rasgar su **piel tela** y entrar en su **cuerpo laberinto**, el maestro encontró la afección en su cadera, después la materializó, la volvió afectura; en la figura se lee lo que tenían para decir la afección/afectura y que luego en la aficción nombró como *tú en mi cadera* (según la información entregada por el maestro). La aficción se dejó leer en voz alta, mientras tanto la CostUROmaestra hizo un ovillo con las fuerzas, conexiones, las impresiones de los otros maestros, los trazos no visibles, triangulares, afectivos y observados que luego se escricosieron en una aficción que reclamó en la CostUROmaestra la posibilidad de encontrarse para “de esta forma, encontrar a los otros” (Blanco, 2018, p. 55). La cartografía bosquejó otros pliegues ya no dentro del **cuerpo laberinto** sino desde las aficciones escritas por los maestros y por la CostUROmaestra; otras líneas se puntearon entre las afecturas y las aficciones creadas.

El método coSER y escribir en el mismo gesto confirmó que las derivaciones de esta investigación inscrita en el marco de la creación no pusieron la mirada en cuántos maestros asistieron al taller, o en cuántas afecciones aparecieron, o en subrayar indicios en lo escrito, para después emitir un juicio. No; se trató de una investigación cuyo tránsito metodológico fue consciente en reCREAR lo hallado y hacer “algo” con lo hallado, alejándose de las interpretaciones y de las recomendaciones. Un sentido que buscó no solo proveerse de un

14 La afectura es la afección que sale del cuerpo laberinto y se vuelve materialidad-estetograma “una marca sensible en el espacio que actúa como conexión temporal, superponiendo estratos de la memoria, y generando circuitos afectivos y perceptivos que activan procesos de individuación desde contigüidades existenciales” (Parra, 2015, p. 72).

15 Neologismo que deriva del “Taller de Adria[d]na: punto-cadeneta-aficciones”. En la EscriCostURA, la CostURA y la esCritURA se hacen presentes en el mismo gesto: reconocibles y decibles en las autoficciones para saber de sí.

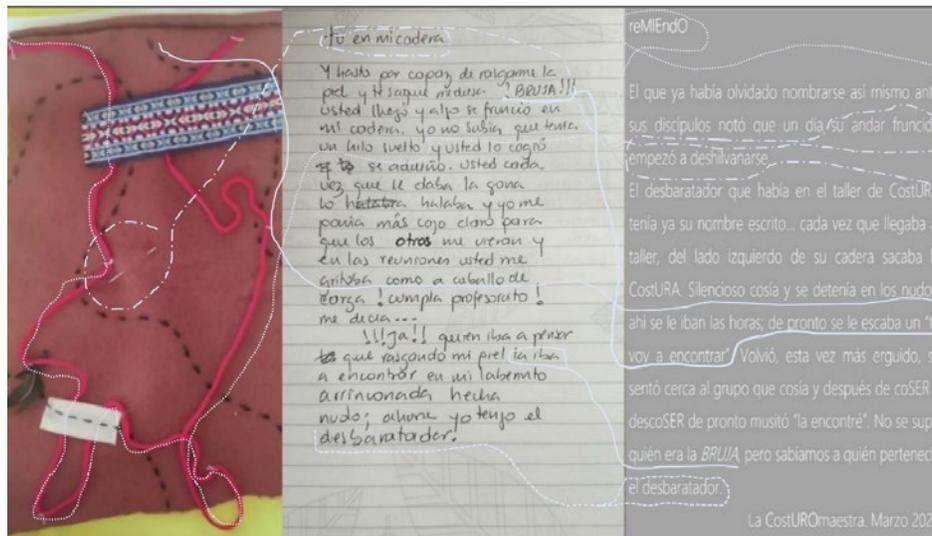


Figura 4. Taller de Adria[d]na: entre CostURAS: punto-cadeneta-afecciones. Afecturas y aficciones magisteriales

Nota: tomada de archivo fotográfico tesis-taller “Tejidos de una CostUROmaestra que escribe y cose en el mismo gesto”.

método de hacer investigación, sino de constituir la investigación como un arte de vivir, entendida como un encuentro provechoso entre acciones, ejercicios, maneras de percibir, creaciones y pensamientos para un saber de sí. Ser partícipe en el reencantamiento del mundo, del encuentro educativo; movido por las afecciones que ensanchan la potencia de relacionarse en el encuentro educativo y en la educación por sí misma, no solo desde acontecimientos extraordinarios, sino también desde acciones tradicionales como la costura y, con ella, la escritura para hacernos más amigos de nosotros mismos (Foucault, 2018) y de los otros (Blanco, 2018).

ConVERsión de la vida de los maestros, coSIENDO e investigando

Antes de coSER el cierre de este escrito es importante aclarar el porqué de la elección de la costura, de la **piel tela** y del **cuerpo laberinto** para dar vida a la tesis-taller que sostiene este artículo, aunado a la apuesta de una escritura que entreteje palabras en mayúsculas y minúsculas. En primer lugar, el legado de mi **Abuela-maestra- costurera** y la experiencia como maestra de español y literatura,

y como desde tiempo atrás he usado la CostURA (en mis cursos) como pretexto para llegar a la escritura, al texto. Del latín *textus*, del verbo *texere* [“tejer, trenzar, entrelazar”]; en segundo lugar, porque “textos y tejidos comparten tantas palabras: la trama del relato, el nudo del argumento, el hilo de una historia, el desenlace de la narración; devanarse los sesos, bordar un discurso, hilar fino, urdir una intriga” (Vallejo, 2021, pp. 384, 385), y en tercer lugar porque la literatura ha colmado en mí los modos de sentir, comunicar y manifestar la experiencia de lo vivido (Valera, 2021, p. 179); y con ella la posibilidad de ficcionar la vida, lo que me afecta. Ser uno o múltiples personajes a la vez que al ser escricoSIDOS me ha ido reVELando. La literatura rasga mi **piel tela** y transita por mi **cuerpo laberinto** en una búsqueda de lo que me pasa y acudo a la CostURA y la esCritURA en el mismo gesto en tanto hilo y línea comparten la palabra texto, tejerse, entrelazarse para escricoSER lo que la vida entraña y puede cambiar. Por último, la escritura que entreteje letras en mayúsculas y minúsculas como **CostURA** y **esCritURA** contienen *per se* el “*cura sui*, [...] el cuidado de sí” (Foucault, 2018, p. 25). Palabras entretejidas cuyo valor semántico entrelaza un tejido de sí, un saber de sí.

El maestro que asiste al “Taller de Aria[d]na entre CostURAS: punto-cadeneta-afecciones” se descose y cose a sí mismo respecto a los otros y a lo que le afecta en el encuentro educativo; se ocupa de sí, atiende y materializa la afección/afectura, la vuelve personaje y pasa de una afección que era insufrible quizá en el **cuerpo laberinto** a una afectura, desovillando en ella una trama que puede soportarla y después la escricose en un tejido de sí, en un tejido de su *cura sui*; en una aficción donde el maestro encuentra la posibilidad de entretejer un relato afectante que reVEla el tránsito por su **cuerpo laberinto**. Las afecciones materializadas y escricosidas procuraron en el maestro otra manera de ocuparse de sí, como una forma de gobernarse a sí mismo, el maestro se dio/da cuenta de cómo fue/es afectado y tiene la posibilidad de encontrar en su laberinto múltiples entradas y múltiples salidas para coSER y descoSER lo que le afecta en el encuentro educativo; halla en la escriCostURA la posibilidad de ser más amigo de sí mismo y, con ella, de aumentar su potencia de relacionarse en el encuentro educativo y *per se*, en el poder de educar.

La tesis-taller “Tejidos de una CostUROmaestra que cose y escribe en el mismo gesto” tuvo su origen en el recuerdo de la **Abuela-maestra-costurera** de la estudiante y de cómo su alma agitada rompió los moldes de lo que suponía contornos de una investigación netamente académica. Para la asesora en principio no fue fácil, pues el alma de la estudiante estaba agitada, constreñida como su **cuerpo laberinto**. El alma como

[...] sinónimo de ánima [...] se quedó al comienzo de la evolución del latín *anima*, hacia el español *alma* como cultismo. Anima del parónimo *animus*, cuya ubicación para los antiguos era la cavidad pectoral, de donde la sinonimia de las expresiones *in pectore* e *in animo* [...] significaban algo así como “soplo vital” y la palabra revuelta viene del latín *revoltus* y significa “enfrentamiento, cambio violento”. [...] sus componentes léxicos son: el prefijo

re- (“hacia atrás”, “de nuevo”) y de la forma femenina del participio *volus - volutus* (“vuelta” – “enrollada”). ([Diccionario Etimológico Castellano en Línea \(s. f.c\)](#))

Estos significados sirvieron como antesala para escribir cómo el alma revuelta; y el/mi “soplo vital”, nuestro “soplo vital” padece “cambios violentos”, se enfrenta a sí mismo y se hace nudo en el **cuerpo laberinto** de la investigadora que llegó al encuentro de una asesora inquieta por el “cuerpo de la experiencia” ([Castro y Farina, 2015](#); [Castro, 2021](#)) y que, como la estudiante, también estaba afectada en el encuentro educativo.

La CostURA y la esCritURA, de manera indefectible, bosquejaron desde el principio un modo de investigar diferente, pues el método se fue consolidando en el proceso; en el antes, durante y después de la creación del taller. Por ejemplo, los cuadernos de notas de la investigadora ([figura 5](#)) se convirtieron en punto de partida para confeccionar el método, en tanto que advirtió de modo no consciente, en principio, los tránsitos por la cartografía, la corpografía y costurografía. Los dibujos, la escritura discontinua, coser en los cuadernos, cortar, pegar, trazos disimiles ([Brizuela, 2016](#)) para ir en busca de la afección; pistas respunteadas como fuga, gesto, costura, aguja, tela, hilo, urdimbre acciones que le hablaron al oído a la investigación y a este artículo: ir tras las afecciones es hacerse cargo de las zonas de la vida como lo nombró María Zambrano, es ir tras un saber sí –del que hablara Fernando Bárcena– y que se hizo borroso en el encuentro educativo, es ser amigo de sí mismo tal y como lo escribió Michel Foucault en su obra *Hermenéutica del sujeto*, es responder al júbilo que halló el **cuerpo laberinto** cuando su **piel tela** se pudo rasgar para ir al encuentro de una afección que al ser hallada comenzó a respirar y a vivir de otra manera ([Zambrano, 2019](#)). Así, la escucha atenta nos llevó a descoSER y recoSER la figura del cartógrafo por cuanto tiene su propio trayecto y realiza análisis acorde a la asistencia al taller ([Martínez, 2019](#)). Para el caso de este estudio,

el trayecto de la investigadora se fue delineando por los tránsitos señalados por los maestros: unas veces lineales, otros curvos, otros sin salida, otros forzosos, otros intensos,

[...] y rompí mi piel tela y entré en mi cuerpo laberinto, casi intransitable al principio, un montón de caminos que no había recorrido, tanto que usé un hilo como el que lanzó Ariadna en laberinto para no perderme y para ubicar las afecciones que aparecieron con otro hilito, en el laberinto tracé un mapa con muchos caminos. (anónimo, [Benedikta, 2021](#))

La estudiante y asesora, al darse cuenta de que sus trayectos se abrían paso en los **cuerpos laberinto** de los maestros, comprendieron que su figura de cartógrafas era una **piel tela** que tenían que hallar la manera de descoserse ([Grudova, 2019](#)) para dar vida a la CostUROMaestra, nombre que se ajustó a nuestro lugar en la investigación: desbaratar ideas, rasgar posibilidades, cotar la **piel tela**, corpografar el **cuerpo laberinto**, cartografiar con los hilos cuyos tonos 34, 604, 515 por nombrar algunos, nos permitieron líneas intensas, vitales, leves, ligeras que hilvanaron el gesto a su paso; rumbos disímiles según la intensidad de la afección y lo que ellas tenían para decir:

¿Afecturas? Sí, varias: en el cuerpo, la mente y el espíritu, afecturas que se revelan en la tela como una radiografía de lo desanudado en mí, todas apareciendo una a una con cada puntada espontánea y fluida como manifestación de mis afecciones. Afecturas que a través del gesto de la costura he podido leer en mí, y que coso y recoso para después nombrarla y crear un relato [...] para entenderme dentro mis múltiples formas y espectros para encontrarme y sentirme menos ajena. (anónimo, [Colegio Alcaravanes, 2022](#))

La **piel tela** del maestro fue cortada, desenvuelta para ir en busca de un método que agitara las afecciones que los movía a coSER y por antonomasia hallar respuesta a lo interrogado en el estudio:

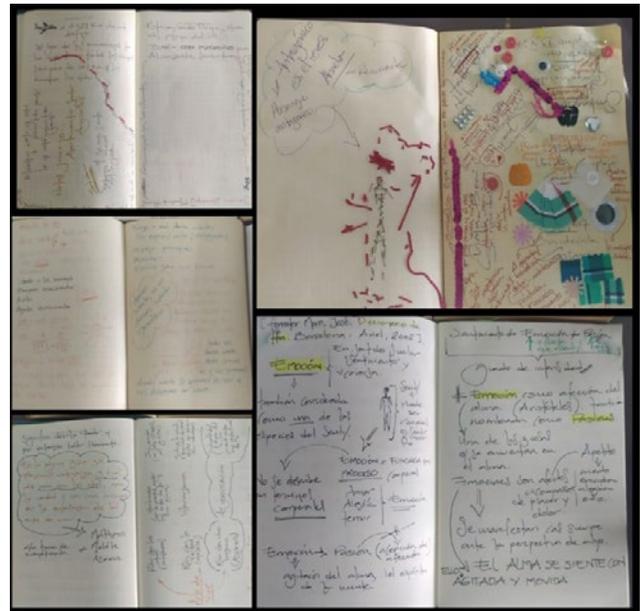


Figura 5. Cuadernos de notas de la CostUROMaestra

Nota: tomada de archivo fotográfico tesis-taller “Tejidos de una CostUROMaestra que escribe y cose en el mismo gesto”.

Siento torpeza al hacer un tejido no habitual en mí, he estado ocupada en asuntos “más elaborados” más estructurados, más obedientes, estas puntadas cosen la obediencia, me pregunto si es una afección, siento que me afecta en este momento en que coso. (anónimo, [Fundación Casa Tres Patios, 2018](#))

El gesto de la mano que sostuvo la aguja de punta roma ensartada con hilos de tono 34 procuraron el tránsito por el **cuerpo laberinto**; el gesto de coSER y escribir en el mismo gesto sujetó/sujeta el impulso, la fuerza para ir tras la afección y a través de la CostURA volverla afectura y después experimentar una esCritURA que permita compartir y convertir con otros maestros las afecciones aumentan su potencia de relacionarse en el encuentro educativo y, por ende, en el poder de educar en la educación como experiencia afectante

Así como las CostUROMaestras, cualquier maestro que se vuelve costurero, cuando se da cuenta de que él no es un observador contemplativo de su afección; al contrario, se pregunta por el modo de operar sobre ella, desde adentro, en

un continuo tejerSE sobre su capacidad de afectar y ser afectado, y se atreve a re-conocer la urdimbre que lo des-COMPONE; que busca o crea incesantemente los hilos del entramado como soluciones po[e]sibles, manifiestas como principios, instrucciones, lecciones, preguntas, brújula, diagrama, ejercicios que alientan el espíritu y van en dirección contraria a su comercialización; experimentando lo que se puede cambiar, a través del extrañamiento de lo vivido y sentido, en lugar de limitarse a consolidar lo que ya se sabe.

Cuando el maestro se dispone a romper su **piel tela**, a transitar por su **cuerpo laberinto** y a materializar sus afecciones a través de la CostURA y después ficcionar sobre ellas y se hace cargo de las zonas de la vida, ese maestro va tras la recuperación de sí mismo, se está dando la oportunidad de estar en compañía de sí mismo y de manera indefectiblemente, está aumentando su potencia de relacionarse en el encuentro educativo y, *per se*, en el poder de educar desde una educación como experiencia afectante.

El “Taller de Adria[d]na entreCostURAS: punto-cadeneta-afecciones” se ajustó al “espacio de formación de una pedagogía de las afecciones [que asumí] asume los estados alterados del cuerpo como materia de ficción, como derrame de la percepción y deslizamiento de la experiencia sobre las formas del [maestro]” (Farina, 2005, p. 368), desdibujadas hoy en el encuentro educativo y que urgen ser vistas dentro del indicador institucional que coadyuba a la formación de formadores. El Taller reveló la urgencia de espacios que nutran el cuidado de sí en el campo de la educación; si bien las instituciones educativas, mencionadas en párrafos arriba, en sus planes de desarrollo docente propenden por la formación de los maestros en términos de calidad educativa, innovación, transformación social, actualización docente, y que incluyen también las jornadas pedagógicas y otras tantas que se suman a la lista y cuya participación está sujeta a una intensidad horaria, a un registro de asistencia y por ende a una certificación que se espera se revierta en su

desempeño laboral y además en el cumplimiento relacionado con la productividad académica, administrativa y de gestión. ¿Y los afectos?, ¿quién los atiende?, están ahí y la mayoría de las veces no queda de otro camino que lidiar con ellos (Abramowsky, 2014). “Lidiar” (Diccionario Etimológico Castellano en Línea, s. f.b), del latín *litigare* [“pleitear, disputarse”], enfrentarse a un asunto molesto y las afecciones no pueden ser hoy un asunto molesto y menos ser relegadas en el encuentro educativo; de ser así, podría escribirse al punto final de esta narrativa que hoy las instituciones educativas están seriamente afectadas en tanto las afecciones acalladas en el **cuerpo laberinto** del maestro; al no ser atendidas, disminuyen la potencia de obrar de ese mismo cuerpo (Spinoza, 2018), se interpreta al hilo del autor que no solo es el cuerpo del maestro, sino también el cuerpo de la institución educativa. Urge entonces desanudar los afectos de los maestros, urgen otras posibilidades de hacer presencia (Bárcena, 2018) en los programas de desarrollo docente.

Referencias

- Abramowski, A. (2014). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Bárcena, F. (2016). *En busca de una educación perdida*. Homo Sapiens Ediciones.
- Bernal, R., Oscar, J. y De Hoyos Martínez, J. (2012). El mito fundacional de la ciudad: una visión desde la Geometría Sagrada. *Nova Scientia*, 4(8), 90-109. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-07052012000200006&script=sci_abstract.
- Blanco, S. (2018). *Autoficción. Una ingeniería del yo*. Punto de Vista Editores.
- Brizuela, F. (2016). Repensando la cartografía. De la representación objetiva del territorio al acto rizomático de mapear. *Quid*, 16(7), 211-223.
- Borges, J. L. (2005). *Obra poética*. Emecé Editores S. A.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder.
- Casas, A. (comp.). 2012. *La autoficción. Reflexiones teóricas*. Arco Iris.

- Castro, J. (2021). Gestos, fuerzas y pasajes. De una didáctica performativa con prácticas corporales reflexivas en Colombia. En H. Cardona-Rodas, J. Castro y S. Citro (coord.), *Cartografías corporales y pedagogías performativas en América Latina* (pp. 71-100). Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Castro, J. y Farina, C. (2015). Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37, 179-184.
- Citro, S. y Rodríguez, M. (2020). Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. Movilización de saberes encarnados en la universidad. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17). En prensa.
- Deleuze, G. (1986). *Nietzsche y la filosofía*. (Trad. C. Artal). Anagrama.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. (Trad. J. Vázquez Pérez e I. Umbelina). Pre-Textos.
- Díaz, M. I. y Castro Carvajal, J. A. (2020). La sospecha y sus gestos: pensar materialidades en investigación educativa. *Revista Académica Estesis*, 9(1), 114-120. <https://doi.org/10.37127/25393995.91>.
- Diccionario Etimológico Castellano en Línea (s. f.a). *Conversión*. <https://onx.la/2b61b>.
- Diccionario Etimológico Castellano en Línea (s. f.b). *Lidiar*. <http://etimologias.dechile.net/?lidiar>.
- Diccionario Etimológico Castellano en Línea (s. f.c). *Alma*. <http://etimologias.dechile.net/?alma>.
- Domingo, S. J. (19 de febrero de 2021). La investigación (auto)biográfica en educación. Unas coordenadas críticas. *Hypotheses*. <https://cuedespyd.hypotheses.org/8942>.
- Farina, C. (2005) *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones* [Tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/2899>.
- Foucault, M. (2007). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2018). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France*. Fondo de Cultura Económica.
- Flusser, V. (1994). *Los gestos: fenomenología y comunicación*. Herder.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Ediciones Bellaterra.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga: por otro mundo de posibles*. (Trad. P. Ariel Ires). Cactus.
- Grudova, C. (2019). *Abecedario de las muñecas*. Lumen.
- Jiménez, M. (2009). *Clarice Lispector y María Zambrano. El pensamiento poético de la creación*. Horas y Horas Editorial.
- Kastrup, V. (2008). O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. En: L. R. de Castro y V. L. Besset (orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 465-489). Trarepa/FAPERJ. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v10n1/v10n1a07.pdf>.
- Kastrup, V. (2009). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. En E. Passos, V. Kastrup y L. da Escossia (orgs.), *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 32-51). Editora Sulina.
- Kastrup, V., Passos, E. y Da Escóssia, L. (2009). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Sulina.
- Martínez E., L. J. (2019). *Cuerpos, diferencia y educación: una con-posición cartográfica* [Tesis doctoral]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/14140>.
- Martínez V. M. y Montero S. A. (2020). La identidad habitada: valores de la acción performativa y la palabra para la construcción de la alteridad en contextos educativos. *Kepes*, 17(21), 361-394. <https://doi.org/10.17151/kepes.2020.17.21.13>.
- Masschelein, J. (2006). Pongámonos en marcha. En J. Masschelein y M. Simons (eds.), *Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie* (pp. 21-30). Laertes.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Monlau, P. y Roca (1856). *Diccionario etimológico de la lengua castellana, precedido de unos rudimentos de etimología*. Rivandenetra. https://www.academia.edu/16413806/diccionario_etimol%C3%B3gico_de_la_lengua_castellana.
- Moreno, M. (comp.). (2020). *El taller literario como viaje pedagógico*. Editorial Universidad de Antioquia.

- Nancy, J. L. (2007). *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión humana*. La Cebra.
- Nietzsche, F. (1990). *Más allá del bien y del mal*. Alianza Editorial.
- Planella, J. (2006a). Corpografías: dar la palabra al cuerpo Artnodes. *Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, (6), 13-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2277278>.
- Planella, J. (2006b). *Cuerpo, cultura y educación*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Planella, J. (2013). *Corpografías: exploraciones sobre el cuerpo en la educación* [Conferencia]. Expomotricidad, Medellín, Colombia. https://www.academia.edu/5290561/Corpograf%C3%ADas_exploraciones_sobre_el_Cuerpo_en_la_Educaci%C3%B3n
- Planella, J., Gallo, L. y Ruiz, L. (2019). Fernand Deligny: mapas, cuerpos y pedagogías. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134157920004>.
- Parra-Valencia, J.-D. (2015). ¿Qué es un estetograma? reflexiones en torno al devenir sensible del espacio. *Revista Colombiana de Pensamiento Estético e Historia del Arte*, (3), 64-84. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/estetica/article/view/91679>.
- Ribetto, A. y Nascimento, R. (2017). Caminhos de uma pesquisa: a costurografia como outra escrita acadêmica. *Revista Digital Do LAV*, 10(3), 005-016. <https://doi.org/10.5902/1983734829916>.
- Rolnik, S. (2009). *Cartografía sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Universidad de Texas.
- Spinoza, B. (2018). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Alianza Editorial.
- Valera, D. (2021). Fundamentos pedagógicos del amor para la enseñanza de la literatura como experiencia estética y reflexiva. *Laurus*, 13(25), 174-187. <http://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/laurus/article/view/7686>.
- Vallejo, I. (2021). *El infinito en un junco*. Siruela.
- Zambrano, M. (2019). *Claros del bosque*. Alianza Editorial.
- Zorn, F. (2002). *Bajo el signo de Marte*. Anagrama.





El enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo

The Sociocultural Approach to Language: Beyond Linguistics and Communication

Jesús Pérez Guzmán¹ 

Resumen

En las últimas décadas, en el campo educativo a nivel global, viene tomando fuerza una mirada que asume la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, también denominado *enfoque sociocultural*. En este sentido, este artículo presenta una revisión documental frente a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los énfasis en la enseñanza de la lectura y la escritura que ocupan un lugar preponderante en la escuela colombiana y cuáles son sus prácticas habituales? ¿En qué se diferencia un enfoque sociocultural de esos otros enfoques? ¿Qué elementos toma una mirada sociocultural de lo lingüístico y lo comunicativo?

En consonancia, se realiza una investigación cualitativa desde el método de análisis documental a partir de las siguientes etapas: 1) búsqueda y selección y 2) análisis de la información. Como resultado se encuentra que los enfoques con mayor tradición en la escuela son el lingüístico y el comunicativo; la enseñanza de la lectura en clave sociocultural va más allá de lo que plantean estas dos perspectivas; y, aunque el enfoque sociocultural se diferencia del lingüístico y el comunicativo, retoma elementos de estos para ofrecer una mirada más amplia. Por último, se indica que la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas es la perspectiva más pertinente en el contexto de la educación básica y media colombiana.

Palabras clave: enseñanza, prácticas de lectura y escritura, enfoque sociocultural, enfoque lingüístico, enfoque comunicativo.

Abstract

In recent decades, in the global field of education, a view that understands the teaching of reading and writing as practices –also called the *sociocultural approach*– has been gaining strength. In this sense, this article presents a document review in light of the following questions: What are the emphases in the teaching of reading and writing that occupy a preponderant place in Colombian schools and what are their usual practices? How is a sociocultural approach different from those other approaches? What elements does a sociocultural view take from linguistics and communication?

Accordingly, qualitative research is carried out via the document analysis method based on the following stages: 1) search and selection of information and 2) information analysis. As a result, it is found that the approaches with the greatest tradition in schools are the linguistic and the communicative ones; the teaching of reading from a sociocultural perspective goes beyond what these two perspectives propose; and, although the sociocultural approach differs from the linguistic and communicative ones, it takes up elements from these to offer a broader view. Finally, it is indicated that the teaching of reading and writing as practices is the most pertinent perspective in the context of Colombian basic and secondary education.

Keywords: teaching, reading and writing practices, sociocultural approach, linguistic approach, communicative approach.

1 Docente básica primaria de la Secretaría de Educación de Antioquia. Licenciado en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Magíster en educación de la Universidad de Antioquia. Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, Argentina. Correo electrónico: jesmarperman@hotmail.com.

Introducción

La enseñanza del lenguaje en la escuela y, específicamente, de la lectura y la escritura tiene diferentes focos y énfasis de acuerdo con cada momento histórico. Hasta los años 1970, la enseñanza del lenguaje se basaba en un currículo diseñado desde un enfoque lingüístico, gramatical, normativo, prescriptivo, estructural (Marín, 2004), y esto ocurría porque las disciplinas del lenguaje en las que los expertos se apoyaban para tales diseños eran aquellas que, para esa época, contaban con el estatus de ciencia como la fonética, la fonología, la sintaxis y la morfología. De ahí que, en este contexto histórico de dominio hegemónico del positivismo, los saberes escolares por enseñar eran aquellos que se consideraban objetivos y universales.

Sin embargo, en la década de los ochenta, los desarrollos de otras disciplinas como la teoría comunicativa, la semántica, la pragmática, la lingüística textual, la sociolingüística, el análisis del discurso, introdujeron otros tipos de saberes sobre el lenguaje, lo que lleva a replantear su enseñanza en la escuela. Concretamente, se avanzó de una enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos lingüísticos sobre la lengua, a una que tomó como objeto de estudio la competencia comunicativa, la cual a su vez está integrada por cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir (Lomas *et al.*, 1993).

Y aunque la mirada comunicativa es de avanzada, el conocimiento científico no deja de progresar, por lo que, en las últimas décadas, las ciencias del lenguaje se han visto complementadas con saberes provenientes de otros campos como la historia, la sociología, la antropología, la etnografía, la filosofía, los estudios culturales (Kalman, 1993), lo que ha permitido que el abordaje del lenguaje continúe *explayándose* y, por ende, su enseñanza en la escuela continúe su reformulación. En consecuencia, en las últimas décadas se plantea un enfoque sociocultural en el que la lectura y la

escritura ya no se conciben desde la perspectiva de las competencias lectoras o escritoras, ni desde las habilidades cognitivas que cada sujeto tiene para producir y comprender diferentes tipos de textos, sino desde un punto de vista donde la lectura y la escritura se comprenden como prácticas vivas y reales que se aprenden desde el uso, la participación (Lerner, 2001).

En esta dirección, dado que una mirada que asuma la lectura y la escritura como prácticas es un enfoque relativamente nuevo en Colombia (Moreno y Sito, 2019; Vargas, 2018), surge la necesidad de hacer una revisión documental a partir de los siguientes interrogantes: si en las últimas décadas se viene hablando de un nuevo enfoque para la enseñanza de la lectura y la escritura, ¿cuáles son esas otras perspectivas que han ocupado y aún ocupan un lugar preponderante en la escuela y cuáles son las prácticas más usuales que promueven? ¿En qué se diferencia un enfoque sociocultural de esos otros enfoques? ¿Qué elementos retoma una mirada sociocultural para la enseñanza de la lectura y la escritura de enfoques lingüísticos y psicolingüísticos o comunicativos?

Tales interrogantes constituyeron el problema de investigación, el cual motivó búsquedas a través del siguiente diseño metodológico.

Metodología

Para dar respuesta a los anteriores interrogantes, se opta por una revisión desde un punto de vista cualitativo, por tanto se fue más allá de una exploración a modo de inventario con fines clasificatorios o descriptivos, y en cambio se propuso una mirada comprensiva e interpretativa (Vasilachis, 2006). En este caso, comprender lo que implica para la escuela una propuesta que asuma la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales.

En esta línea de sentido, el método escogido fue el de investigación documental, ya que los documentos, como lo proponen Erlandson *et al.* (1993)

y Ruiz e Ispizua (1989), son una tercera fuente para la recolección de datos. Según estos metodólogos, la primera fuente es la observación; la segunda, la conversación (entrevistas), y la tercera, la documentación; a su vez, esta última puede retomar las dos anteriores, ya que a los documentos se les puede entrevistar y observar. Ahora bien, dadas las preguntas orientadoras, los tipos de textos que se entrevistaron y observaron fueron escritos que ayudaron a comprender cuáles son los enfoques más preponderantes en la escuela colombiana para la enseñanza de la lectura y la escritura, cuáles son las prácticas más usuales que desde tales enfoques se configuran, qué es un enfoque sociocultural, qué lo diferencia de otros enfoques como el lingüístico y el comunicativo, pero también qué elementos retoma de ellos.

Asimismo, la investigación documental se llevó a cabo en dos fases: a) búsqueda y selección del material documental (Galeano, 2007; y b) análisis (Krippendorff, 1990; Navarro y Díaz, 1995). En cuanto a la búsqueda y selección, estas se hicieron a través de diferentes motores de búsqueda como: Google académico, en bases bibliográficas como: Scielo, Redalyc, Dialnet, Academia.edu; y a través de la estrategia *bola de nieve* (Atkinson y Flint, 2001); es decir, los documentos encontrados conducían a otros, hasta encontrar así las fuentes originales, a los autores pioneros de los enfoques lingüístico, comunicativo y sociocultural.

Y respecto al análisis, en cada documento se adelantó un proceso de codificación que consistió en identificar en este las unidades de registro (entendidas como *palabras claves*), las cuales se extrajeron con su respectiva unidad de contexto (frase o párrafo donde se encuentra dicha expresión). Luego, estas unidades de registro, con sus respectivas unidades de contexto, fueron agrupadas en campos semánticos más amplios, es decir, expresiones que reunían a su vez diferentes palabras claves. De esta forma, surgieron las siguientes categorías de análisis que responden a las preguntas del planteamiento del problema y se convierten en la tesis y argumentos de este artículo.

Análisis y discusión de resultados

La enseñanza de la lectura y la escritura desde enfoques lingüísticos y comunicativos: los más predominantes en la escuela

Diversas investigaciones (Avendaño, 2016; Castillo y León, 2015; Doria, 2012; Doria y Galindo, 2019; Hurtado y Chaverra, 2013; Mantilla, 2014; Montoya, 2016; Moreno y Silgado, 2019; Zamudio, 2019) indican que, en Colombia, las miradas que han predominado aun en la cotidianidad de la escuela, son la lingüística y la comunicativa. Por tanto, para comprender las transformaciones en la enseñanza de la lectura y la escritura que propone un enfoque sociocultural, es importante reflexionar sobre la forma concreta que han tomado en la escuela los enfoques lingüístico y comunicativo. En esa línea de sentido, se inicia por el lingüístico, para lo cual, en primer lugar, se dará cuenta de las teorías que nutren la enseñanza de la lengua desde este; luego, se señalan los énfasis que se le dan dentro de esta perspectiva a la lectura y la escritura, y se cierra con prácticas de enseñanza concretas que persisten en múltiples aulas colombianas.

La enseñanza de la lengua en la escuela, desde una perspectiva lingüística, se alimenta principalmente de dos grandes teorías: el estructuralismo de De Saussure (1945) y los postulados de la gramática generativa transformacional de Chomsky (1978). Desde el estructuralismo, de acuerdo con De Saussure (1945), la lingüística no se ocupa del lenguaje, por ser un fenómeno amplio, sino de la lengua y las relaciones entre los elementos que forman parte de esta. En esta medida, la lengua se entiende como un sistema en el cual es necesario diferenciar cada uno de los elementos que lo componen, sistema que luego fue denominado estructura. Con respecto a la manera de estudiar la lengua, se centra en describir y clasificar las estructuras lingüísticas subyacentes, en explicar las regularidades inmanentes, en establecer relaciones entre los componentes intrínsecos a partir de la palabra y la oración como objetos de estudio.

Asimismo, un enfoque lingüístico también se fundamenta en la gramática generativa transformacional planteada por [Chomsky \(1978\)](#). Dicha gramática se concibe como un sistema que combina todos sus elementos con el fin de construir un número infinito de frases a través de un conjunto finito de elementos; esto significa que un hablante, a partir de cierta cantidad de términos y de reglas gramaticales, puede producir un sinnúmero de expresiones. Con estos planteamientos, [Chomsky \(1978\)](#) rechaza una visión estática de la lengua al teorizarla como un sistema vivo.

Sin embargo, para la escuela, llevar a las aulas de clase ese saber producido por la ciencia, en este caso el conocimiento producido por el estructuralismo y el generativismo transformacional, implica adaptar ese saber sabio a un saber enseñable, movimiento que [Chevallard \(1997\)](#) denomina *transposición didáctica*. Así, en tal movimiento, el conocimiento científico sufre recortes, reducciones, simplificaciones, lo que hace que, en la mayoría de los casos, la forma específica que tome la enseñanza diste de los postulados de estos lingüistas. Por tal motivo, la llegada de estas teorías a las aulas, en la perspectiva de [Marín \(2004\)](#), no significó un cambio considerable en las prácticas de enseñanza, porque antes de la llegada del estructuralismo y la gramática generativa transformacional, alumnos y alumnas ya hacían análisis lógico-gramaticales, y con la entrada de estas nuevas teorías de la lengua se continuaron dichos análisis, pero denominados ya *análisis sintácticos*.

En concreto, con la incorporación de la teoría estructuralista a la enseñanza del lenguaje en la escuela, ocurrió que, si la consigna consistía en identificar los verbos dentro de un texto, lo que cambiaba era que “se solicitaba menor número de reconocimientos, pero debía agregársele la descripción morfológica de la inflexión; por ejemplo: tercera persona del singular, pretérito perfecto simple, modo indicativo” ([Marín, 2004, p. 12](#)). Igual sucedió con la gramática generativa transformacional: la escuela no se enfocó en

los planteamientos que le asignan a la gramática la capacidad, a través de ese juego creativo con los elementos que la componen, de crear expresiones inéditas; sino que enfatizó en los análisis sintácticos arbóreos que [Chomsky \(1978\)](#) utilizó para demostrar su teoría. En síntesis, las teorías de [De Saussure \(1945\)](#) y las de [Chomsky \(1978\)](#) introdujeron mayores categorías de análisis, pero la enseñanza continuó describiendo el sistema con un fin clasificatorio.

De manera concreta, según investigaciones realizadas, en la educación básica colombiana aún se pueden rastrear en las aulas de clase prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura que corresponden a un enfoque gramatical, las cuales responden a dos énfasis: el primero concierne a prácticas que parten del supuesto de que, para desarrollar procesos de lectura y escritura, alumnos y alumnas deben dominar, primero, una serie de conocimientos gramaticales: “Los aspectos gramaticales, sintácticos, semánticos y ortográficos de los procesos de composición, se continúan orientando de manera fragmentada como contenidos temáticos” ([Piñeros et al., 2018, p. 187](#)); “Privilegio de la gramática y los elementos constitutivos como el sustantivo, el verbo, el determinante, el demostrativo, además de la identificación de las partes constitutivas de la oración (sintagma nominal y sintagma verbal)” ([Cubillos, 2016, pp. 16-17](#)).

En el segundo énfasis se asumen como técnicas para decodificar y codificar respectivamente: “la lectura y la escritura se entienden, cotidianamente, como una mera manipulación de un código lingüístico, la cual se adquiere a través de la repetición de actividades que permitan afianzar las habilidades motoras para su representación gráfica” ([González y Londoño, 2019, pp. 254-255](#)); “El docente enfatiza mayormente en el acto de decodificar [...], se limita a que se pueda leer de manera fluida (rápida)” ([Balmaceda, 2018, p. 160](#)); “La lectura como una simple labor de sonorización de lo escrito [...]. La escritura, por su parte, se asimila a la copia y el dibujo de grafemas” ([Hurtado y Chaverra, 2013, p. 22](#)).

En síntesis, desde una mirada lingüística, la enseñanza de la lectura se entiende como la operación de leer las líneas (Cassany, 2006), es decir, una actividad que se agota en la oralización de las grafías, en la decodificación de las palabras. Respecto a la escritura, esta ocupa un segundo plano, ya que se parte de la idea de que, para poder escribir, para codificar, primero “hay que dominar la gramática de la lengua” (Cassany, 1990, p. 64) y ese conjunto de conocimientos gramaticales está integrado por contenidos de orden sintáctico, morfológico, fonológico y ortográfico. Por consiguiente, si utilizamos la metáfora de Ivanic (2004) donde la lectura y la escritura se compara con una cebolla, este enfoque se ocupa solo de la primera capa, aquella que está en lo más profundo, en la cual la lectura y la escritura son tomadas como una serie de conocimientos normativos y lingüísticos aplicables de forma universal a cualquier texto.

En cuanto al enfoque comunicativo, al igual que en el anterior, se presentan primero las teorías en las que se soporta en términos generales, luego se profundiza en la manera como se entiende la enseñanza de la lectura y la escritura, y se cierra con las prácticas habituales que se desprenden de esta perspectiva. Un enfoque comunicativo en la enseñanza del lenguaje en la escuela se cimienta en la teoría comunicativa de Halliday (1970) y Hymes (1971), quienes propusieron ir más allá de la competencia lingüística o gramatical a la competencia comunicativa entendida como aquellas habilidades y conocimientos que un hablante requiere dominar para comunicarse con eficacia. En este sentido, de acuerdo con esta teoría, para comunicarse no basta con saber describir los elementos que componen la lengua, se requiere también saber cómo utilizar estos elementos en un contexto particular, por cuanto la lengua cambia de un contexto a otro.

Sin duda, este enfoque comunicativo representa un gran giro en la enseñanza de la lengua, en tanto que el objeto de estudio cambia: ya no es la palabra o la oración como en la perspectiva

lingüística, sino el texto como unidad comunicativa (Bernárdez, 1982). No obstante, ir de la oración al texto no significa pasar simplemente de una unidad más pequeña a una unidad mayor, porque la diferencia no es cuantitativa sino cualitativa. En este orden de ideas, el objetivo de la enseñanza ya no es lograr que los y las estudiantes adquieran conocimientos lingüísticos sobre la lengua como estructura (conocimientos fonológicos, morfosintácticos, léxicos), sino mejorar la competencia comunicativa por medio del perfeccionamiento de las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir (Lomas et al., 1993).

Respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, estas habilidades tomaron las siguientes formas específicas: como función, como proceso y como expresividad. La lectura y la escritura, desde una concepción funcional, surgió, de acuerdo con Shih (1986), como una propuesta para la enseñanza de una segunda lengua, no obstante, estos desarrollos han sido trasladados a la lengua materna. Así pues, el foco de una enseñanza de la lectura y la escritura está puesto en el aprendizaje de diferentes tipologías desarrolladas por la lingüística textual basadas en funciones: describir, informar, argumentar, exponer, instruir o narrar; en este sentido, no se centra en lo que es correcto o incorrecto, sino en que si lo que está comunicando es adecuado o inadecuado respecto a una determinada situación comunicativa (destinatario, propósito, contexto).

Otro desarrollo específico que tuvieron la lectura y la escritura dentro de una perspectiva comunicativa es como procesos cognitivos y metacognitivos, lo cual significa que estas habilidades se enseñan y, por tanto, que ese es el rol del maestro o maestra: dotar de estrategias a los alumnos y alumnas para que cada vez mejoren la comprensión y la producción textual. En cuanto a las estrategias de lectura, estas han sido denominadas por Solé (1992) como estrategias *antes*, *durante* y *después*. En cuanto a la escritura, este es un proceso que va más allá de la codificación, para centrarse en la producción, actividad que debe pasar por

tres momentos: planificación, revisión y edición (Hayes y Flower, 1980).

Del mismo modo, otros desarrollos en el aula que pueden inscribirse en un enfoque comunicativo son los famosos talleres de lectura y de escritura, donde, según Alvarado (2001), el énfasis recae en la expresividad del alumnado, en la creatividad, en la invención, en la experimentación, en el juego con el lenguaje. Desde esta concepción se lee y se escribe desde temas libres que sean interesantes, significativos, capaces de despertar resonancias afectivas y evocar experiencias intensas como, por ejemplo, a partir de lo que conocen, de su entorno, de su vida personal, de lo que sienten y piensan. Es pues una apuesta que permite que emerja la subjetividad.

No obstante, de acuerdo con investigaciones en aulas de clase de la educación básica colombiana, la enseñanza de la lectura y la escritura desde este enfoque comunicativo ha adoptado, en muchos casos, una orientación técnica, mecánica, repetitiva; enseñanza en la que se identifican cuatro énfasis. El primero tiene que ver con una orientación descontextualizada de la lectura y la escritura: “La lectura y la escritura orientadas mediante actividades aisladas y en ocasiones sin ningún propósito” (Fonseca et al., 2018, p. 8); “Prácticas lectoras enfocadas a que los estudiantes lean para resolver talleres, contestar preguntas, para responder al maestro por una nota” (Echeverri et al., 2018, p. 34). Una enseñanza donde alumnos y alumnas leen y escriben solo con el único fin de que alumnos y alumnas aprendan a hacerlo o demuestren que lo hacen correctamente: “Pedirles a los niños una redacción que solo va a leer la maestra para verificar si saben escribir” (Soto, 2014, p. 59).

Un segundo énfasis es una enseñanza de la lectura y la escritura que se conciben como productos que no requieren del seguimiento de un proceso: “Se piensa en la escritura como producto terminado y no como proceso de elaboración y de construcción a corto y largo plazo” (Ortiz, 2011, p. 77); “Se desconocen aspectos didácticos de

planeación, textualización y revisión de los escritos” (Piñeros et al., 2018, p. 184); “Es común que los estudiantes se enfrenten a la escritura, basados en consignas poco estructuradas y tan generales, que estas solo atienden a resultados y no a procesos” (Soto, 2014, p. 61). Un tercer énfasis consiste en que son los maestros y las maestras los únicos encargados de tomar todas las decisiones sobre lo que se lee y se escribe en clase: “Es común que los docentes siempre (explícita o implícitamente) tomen tales decisiones respecto a los textos que producen sus estudiantes [...] y, en consecuencia, no se escribe en el contexto de una situación retórica específica” (Barragán, 2013, p. 88).

Y un cuarto énfasis identificado en las investigaciones analizadas es el de orientar la enseñanza de la lectura y la escritura hacia el reconocimiento y clasificación de las diferentes tipologías textuales: “Hablar del cuento y escribir un cuento, estudiar la fábula, y escribir una fábula, estudiar el artículo de opinión y escribir un artículo de opinión; y proceder así con cada género o tipo textual” (Isaza y Castaño, 2010, p. 120). “Las tipologías textuales, tanto en lectura como en escritura, se han abordado de una manera muy rígida, separada, diferenciadora” (Mantilla, 2014, p. 47).

En resumen, en esa transposición didáctica (Chevallard, 1997), la enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque psicolingüístico o comunicativo viene dándose sin una intencionalidad real más allá de aprenderlas como un fin en sí mismo: “se lee solo para aprender a leer y se escribe solo para aprender a escribir” (Lerner, 2001, p. 50). De esta forma, los estudiantes leen y escriben en clase, ya sea por un pedido del profesor o profesora, por una nota o por aprobar la materia. Por tanto, se puede decir, retomando la metáfora de Ivanic (2004), que las concepciones de lectura y escritura que subyacen en este enfoque corresponden a la segunda capa de la cebolla, la cual se centra en el cerebro de los sujetos, en las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan cuando realizan procesos de comprensión y producción textual.

La enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo

En las últimas décadas, se viene consolidando en el campo educativo una nueva mirada para abordar la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, denominado también *enfoque sociocultural* (Cassany, 2008), el cual se nutre de aportes de otros campos de estudio como la historia, los estudios culturales, la sociología, la antropología y la filosofía. Pero ¿en qué se diferencia esta mirada de las perspectivas lingüística y comunicativa anteriormente descritas? Para resolver este interrogante se muestra cómo el enfoque sociocultural se distancia de los otros dos en los siguientes aspectos: el objeto de enseñanza, los propósitos, las áreas responsables, la manera de configurar la enseñanza; además para dar una idea más concreta de cómo se diferencian, se termina dando cuenta de propuestas de intervención desde esta perspectiva.

En este orden de ideas, lo primero que permite diferenciar un enfoque sociocultural para la enseñanza de la lectura y la escritura con las otras miradas es el objeto de estudio. En un enfoque lingüístico el objeto de estudio es la palabra y la oración, en uno comunicativo es el texto, mientras que en una mirada social y cultural son las prácticas de lectura y escritura (Bautier y Bucheton, 1997; Lerner, 2001; Pérez, 2004). Tomar como objeto de enseñanza y aprendizaje las prácticas de lectura y escritura implica conservar la naturaleza de estas como totalidades indisociables, complejas, globales con el sentido que estas acciones tienen para los seres humanos, sin fragmentarlas, sin simplificarlas, sin recortarlas ni parcelarlas.

Y para garantizar que las prácticas de lectura y escritura en la escuela no pierdan su naturaleza, es necesario evitar sustituir tales prácticas por otro tipo de contenidos. Está claro que las prácticas sociales de lectura y escritura implican trabajar con textos, pero no se debe reducir el objeto de enseñanza a ellos. Cuando se pone el énfasis en las

superestructuras con sus respectivas clasificaciones, se corre el peligro de que este tipo de contenidos reemplacen la vivencia de situaciones sociales que suponen la lectura y la escritura. Tal riesgo lo señala Lerner (2001) de manera contundente, “poco se habrá ganado en cuanto a la formación de lectores y escritores, si el tiempo que antes se dedicaba a trabajar gramática oracional se consagra ahora a la verbalización de las características de los diferentes formatos textuales” (p. 88).

En esta dirección, si en un enfoque sociocultural el objeto de enseñanza aprendizaje son las prácticas, por tanto, los contenidos ya no son los saberes de orden exclusivamente lingüísticos o meramente comunicativos, sino como lo propone Lerner (2001): los quehaceres del lector y del escritor, pues de lo que se trata es de que alumnos y alumnas, después de apropiarse de estos, “puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y la escritura” (p. 98). En este sentido, tales quehaceres se aprenden por participación, por inserción a una comunidad textual (Olson, 1998), los cuales no se agotan solo en la acción, sino que trascienden al plano de una reflexión crítica que implica un distanciamiento que permita a alumnos y alumnas analizar los usos experimentados, con el fin de evitar una enseñanza que reproduzca prácticas hegemónicas y excluyentes.

La segunda diferencia tiene que ver con el propósito de enseñanza: en una perspectiva sociocultural, el objetivo ya no es lograr que el o la estudiante describa la lengua tomada como un sistema estructurado de signos desde un afán clasificatorio, como en el caso del enfoque lingüístico; ni mejorar las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) desde el punto de vista de la corrección como en el comunicativo; sino de formar lectores y escritores autónomos con la capacidad para que se inserten y participen como ciudadanos de la cultura escrita.

Usualmente, desde el enfoque lingüístico y comunicativo, se lee y se escribe como fines en sí mismos, esto es, con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo (Lerner, 2001; Ivanić

y Moss, 2004; Pérez, 2004). Por ende, para los estudiantes no resultan naturales los propósitos que se persiguen con la lectura y la escritura por fuera de la escuela, y por tanto no “aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades, esas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social” (Lerner, 2001, p. 29). En este sentido, desde una mirada sociocultural los propósitos son reales, genuinos, con sentido para los y las estudiantes, y con los cuales están comprometidos: leer y escribir para resolver un problema, para reclamar, para participar en la comunidad, para ejercer la ciudadanía, para transformar sus realidades, para que emerja la subjetividad...

Un tercer elemento diferenciador tiene que ver con las áreas responsables de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Desde una perspectiva sociocultural, su enseñanza no se limita al área de lengua castellana, español o lenguaje, tal como suele suceder en la mayoría de los casos desde los enfoques lingüístico y comunicativo, sino que implica un abordaje desde las diferentes asignaturas del currículo. Dentro de un enfoque lingüístico, la concepción frente a la enseñanza de la lectura y la escritura se restringe a enseñar a los estudiantes a decodificar y codificar, y desde el comunicativo, a comprender y producir cada vez con mayor corrección diferentes tipos de texto; por tanto, se piensa que lo anterior son responsabilidades exclusivas del docente de lenguaje y si otras áreas se suman, lo hacen para ayudar a mejorar estas habilidades a partir de la ejercitación dentro de sus materias, lo que implícitamente se ve como un favor que le están haciendo los demás docentes al de lenguaje y no por lo que la lectura y la escritura les aporta a la enseñanza de sus respectivas áreas.

Ahora bien, desde un enfoque sociocultural, la lectura y la escritura es un asunto de todas las materias, porque dentro de esta mirada se consideran prácticas epistémicas (Carlino, 2006); es decir, se lee y se escribe desde las diferentes áreas porque son poderosas herramientas para aprender. Ahora bien, esa función epistémica, de acuerdo con Aisenberg et al. (2011), se da en dos vías: a) la lectura y la

escritura como acciones para el aprendizaje de los contenidos propios de las distintas materias, esto es, para aprender los saberes específicos con la lectura y la escritura; y b) la lectura y la escritura como objeto de enseñanza en las distintas materias, lo que significa que todos los docentes deben enseñar las prácticas lectoras y escritoras específicas de su disciplina, esos discursos propios a través de los cuales esa ciencia se expresa, por cuanto cada área tiene sus géneros particulares para construir, registrar y poner en circulación sus saberes.

Con respecto a cómo configurar la enseñanza de la lectura y la escritura, se advierte que, habitualmente, tanto desde una perspectiva lingüística como una comunicativa, los contenidos se organizan de tal manera que corresponda una parcela del saber a una parcela de tiempo, con una graduación lineal y acumulativa, a partir de un diseño curricular contenidista (aquel donde se propone una larga lista de contenidos para cada uno de los periodos académicos en los que se divide el año escolar). Mientras que, desde un enfoque sociocultural, las prácticas de lectura y de escritura se abordan en su totalidad, en su complejidad, desde aproximaciones simultáneas.

Ahora bien, con respecto a prácticas puntuales para orientar la enseñanza de la lectura y la escritura en clave sociocultural, se enumeran las siguientes propuestas de intervención, las cuales, a través de investigaciones didácticas, pasaron por sus fases de diseño, implementación y evaluación en aulas de la educación básica en Colombia. En un primer grupo se ubican aquellas de las cuales surge un libro creado por alumnos y alumnas, con el fin de que circule socialmente: Lopera (2018) propone la construcción de un recetario de plantas medicinales y frutas de la región; Bolívar et al. (2018), un libro que recoge los juegos tradicionales del corregimiento, y Mape et al. (2017), un libro álbum de animales.

En un segundo grupo, se ubican aquellas propuestas de lectura y escritura que se realizan a partir de un tema significativo para alumnos y alumnas: Isaza y Castaño (2010) proponen leer y escribir

sobre los dinosaurios; Jiménez *et al.* (2017), a partir de las mascotas; Martínez (2017), desde un personaje favorito de la TV; y Martínez *et al.* (2017), desde un personaje femenino de su comunidad. Y un tercer grupo está compuesto por aquellas intervenciones donde se lee y se escribe a propósito de un elemento propio del contexto como: el río (Flórez *et al.*, 2018), el tren (Barrios y Mazo, 2019), las inundaciones (Guzmán *et al.*, 2010).

En esta dirección, las anteriores propuestas permiten usar la lectura y la escritura con el fin de alcanzar un propósito acordado entre todos los participantes, a partir de una situación auténtica que posibilita que alumnos y alumnas resuelvan problemas desafiantes, aprendan desde la participación, los quehaceres del lector y el escritor, donde tanto docentes como estudiantes cumplen roles activos, constructivos, interactivos. Esto es, desde un enfoque sociocultural, la enseñanza de la lectura y la escritura se aborda en la escuela con el fin de que los estudiantes experimenten diferentes prácticas tanto hegemónicas como vernáculas, dentro de un contexto concreto, desde una situación auténtica, con destinatarios reales.

La tabla 1 sintetiza las diferencias entre cada uno de los enfoques que han tomado forma en la escuela en la enseñanza de la lectura y la escritura:

El enfoque sociocultural: mirada que integra elementos lingüísticos y comunicativos

En el presente artículo se ha sostenido que el enfoque sociocultural es distinto, se diferencia, implica ir más allá de los enfoques lingüístico y comunicativo, pero ese “ir más allá” no significa que invalide lo que estas perspectivas plantean; por el contrario, lo que propone es ampliarlos, complementarlos, incluirlos desde el uso, desde prácticas sociales específicas. De acuerdo con Cassany (2008), el enfoque sociocultural resulta interesante porque “puede incluir lo lingüístico y lo cognitivo desde lo social” (p. 12); además porque la

participación activa en prácticas reales de lectura y escritura o de leer y escribir tras las líneas (enfoque sociocultural) requiere tanto de destrezas para codificar y decodificar o saber leer y escribir las líneas (enfoque lingüístico), al tiempo que de habilidades para comprender y producir textos usando diferentes estrategias de leer y escribir entre líneas (enfoque psicolingüístico); esto es, la enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural es el resultado de enseñar a estudiantes a leer y escribir las líneas, entre líneas y tras las líneas (Cassany, 2006).

Por consiguiente, la lectura y la escritura como prácticas incluyen “el domino mecánico de la escritura, el conocimiento de sus convenciones de uso y el lugar que ocupa en la comunicación humana” (Kalman, 1993, p. 88). Por tanto, un enfoque sociocultural, volviendo sobre la comparación hecha por Ivanic (2004), funciona como una cebolla, la cual posee diferentes capas, donde cada una de ellas la constituye una concepción distinta de lectura y escritura. De esa forma, el enfoque sociocultural se compone de capas que están en lo más interno, como la lectura y la escritura concebidas a modo de codificación/decodificación, pasando por capas que están en el medio como la lectura y la escritura comprendidas como procesos y eventos, hasta llegar a las capas más externas, pero que están apoyadas en las anteriores, como la lectura y la escritura en cuanto prácticas sociales y políticas.

Conclusiones

El presente artículo se cierra con las siguientes tres conclusiones. La primera: en las aulas de la educación básica colombiana se pueden identificar tres enfoques para la enseñanza de la lectura y la escritura: el lingüístico, el psicolingüístico o comunicativo, y el sociocultural. De estos tres, los más predominantes son los dos primeros con prácticas como: para enseñar a leer y a escribir los estudiantes deben primero dominar una serie de conocimientos lingüísticos (reconocimiento y

Tabla 1*Comparativo entre los diferentes enfoques de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela*

Categoría	E. lingüístico	E. comunicativo	E. sociocultural
Objeto de enseñanza/ aprendizaje	La palabra y la oración	El texto	Las prácticas sociales de lectura y escritura
Propósito	Lograr que los estudiantes aprendan a codificar y decodificar	Mejorar en alumnos y alumnas la habilidad de comprender y producir diferentes tipos de texto	Formar lectores y escritores autónomos con la capacidad para que se inserten y participen como ciudadanos de la cultura escrita
Áreas responsables	El área de lenguaje o lengua castellana	El área de lenguaje o lengua castellana	Las diferentes áreas del currículo
Organización curricular	Organización contenidista y fragmentaria de saberes lingüísticos	Organización contenidista y fragmentaria de saberes sobre tipologías textuales	Organización que aborda en su complejidad la lectura y la escritura a través de secuencias didácticas o proyectos
Rol del docente	Directivo. Enseñar a codificar y decodificar	Acompañante. Enseñar estrategias para que cada vez lean y escriban mejor	Intelectual. Proponer situaciones para que los estudiantes participen en prácticas de lectura y escritura
Rol del estudiante	Pasivo. Aprender a codificar y decodificar	Activo. Comprender y producir diferentes tipologías textuales	Activo. Participar de diferentes prácticas sociales de lectura y escritura
Teorías y disciplinas	Estructuralismo, gramática generativa, sintaxis, morfología, fonética, semántica	Teoría comunicativa, pragmática, sociolingüística, lingüística textual, análisis del discurso	Estudios culturales, historia, sociología, antropología, filosofía

clasificación de sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, pronombres...); la lectura y la escritura se agota en enseñar a alumnos y alumnas a codificar y decodificar respectivamente; la enseñanza de la comprensión y la producción textual toman una orientación mecánica, repetitiva, descontextualizada; se asumen como productos que no requieren del seguimiento de un proceso; las decisiones de qué, cuándo, dónde y cómo leer y escribir las toma el maestro o la maestra; y se enseña a leer y a escribir con el objetivo de que los estudiantes aprendan a identificar y clasificar los textos en sus diferentes taxonomías.

En cuanto a la segunda conclusión, se considera necesario que cada vez más cantidad de aulas de la educación básica y media colombiana opten por un enfoque sociocultural, por cuanto ofrece una mirada que implica ir más allá de lo lingüístico y lo comunicativo, al tomar como objeto de estudio las prácticas de lectura y la escritura; al trazarse como propósito formar lectores y escritores

autónomos con la capacidad para que se inserten con éxito en la cultura escrita; y donde la lectura y la escritura es un asunto que les corresponde a las diferentes asignaturas. Además, porque permite promover una enseñanza donde se lee y se escribe para obtener productos que responden a propósitos concretos, a situaciones reales, con una audiencia específica; porque abre la posibilidad de que los estudiantes lean y escriban a partir de temas de interés y de elementos del entorno.

Y como última conclusión, se señala que el enfoque sociocultural es la mirada más pertinente para la enseñanza de la lectura y la escritura, porque integra elementos de lo lingüístico y lo comunicativo. En este sentido, desde una perspectiva sociocultural, los saberes de estos dos enfoques se trabajan desde prácticas concretas, lo que permite que niños, niñas y jóvenes comprendan que la capacidad de codificar y decodificar, y que los conocimientos sobre la ortografía, la redacción, la puntuación o la estructura de los textos o de

estrategias cognitivas y metacognitivas, son necesarios para alcanzar aquellos propósitos sociales más amplios.

Reconocimientos

Este artículo de revisión se deriva de uno de los apartados que conforman el planteamiento del problema de la tesis doctoral, la cual se adelantó en la Universidad de La Plata, Argentina, desde 2018 hasta la actualidad.

Referencias

- Aisenberg, B., Esponzoza, A. y Lerner, D. (2011). *La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas*. Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires. http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/39.Lerner_y_otros.pdf
- Alvarado, M. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Flacso-Manantial.
- Atkinson, R. y Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social Research Update*, 33.
- Avendaño, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Balmaceda, K. (2018). Transformación de una comunidad de aprendizaje en una comunidad de docentes lectores, en el marco del programa Todos a Aprender. *Revista Boletín Redipe*, 7(12), 158-170. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/656>
- Barragán, F. (2013). Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria. *Innovación Educativa*, 13(61), 85-105. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179427877006.pdf>
- Barrios, G. y Mazo, J. (2019). *El tren de Cisneros: una excusa para fortalecer los procesos de lectura crítica a través de la transformación de las prácticas pedagógicas* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/10891>
- Bautier, E. y Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères. Institut National de Recherche Pédagogique*, 15(13), 11-25. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2208>
- Bernárdez, E. (1982). *La lingüística textual: introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe.
- Bolívar, C., Herrera, L. y Viáfara, N. (2018). *Del jugar a escribir y del escribir jugando. Proyecto de aula sobre los juegos tradicionales de Altamira, para fortalecer la escritura, en los estudiantes del grado 5°, de la sede Escuela Urbana Francisco César* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. <http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/3443>
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80. <http://hdl.handle.net/10230/21225>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.
- Castillo, N. y León, D. (2015). *Estado del arte sobre los trabajos de grado elaborados en el campo de la lectura y la escritura en la Universidad del Tolima desde el año 2000 al 2014* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad del Tolima. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1429>
- Cubillos, F. (2016). *El proyecto de aula como escenario para la cualificación de la escritura* [Tesis de maestría]. Repositorio de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/2664>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Chomsky, N. (1978). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- De Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Editorial Losada.

- Doria, R. (2012). Relaciones entre las concepciones de los maestros de lenguaje y sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura. *Revista Digital Palabra*, 1(1), 1-17 <http://hdl.handle.net/20.500.11912/6630>
- Doria, R. y Galindo, D. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 163-176. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020>
- Echeverri, H., Quintero, J. y Cardona, M. (2018). *Comunidad de lectores* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. <http://repositorio.udea.edu.co/handle/10495/12405>
- Erlandson, D., Harris, E., Skipper, B. y Allen, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. Sage.
- Flórez, I., Henao, C., Ríos, M. y Sena, E. (2018). *La lectura inferencial a través de las tecnologías de la información y la comunicación: un reto para el grado quinto de primaria* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/11687>
- Fonseca, M., Pérez, J., Silva, H. y Gutiérrez, M. G. (2018). Leer con propósito en aulas multigrado, desafíos y bienvenida a las comunidades de lectura. *Revista TED: Tecné, Episteme y Didaxis*, (núm. extra.), 1-14. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/15992>
- Galeano, M. (2007). La investigación documental: la construcción de conocimiento desde la cultura material. En *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada* (pp. 113-144). La Carreta Editores.
- González, M. y Londoño, D. (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 253-268. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17115>
- Guzmán, R., Arce, J. y Valera S. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer, escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Halliday, M. (1970). Language structure and language function. En J. Lyons (ed.), *New horizons in linguistics* (pp. 140-165). Penguin.
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Erlbaum.
- Hurtado, R. y Chaverra, D. (2013). Modelos y enfoques de la didáctica de la lengua. En H. Werner Huneke (ed.), *Didáctica de la lengua: oralidad, literacidad y el espacio inter (Cultural)* (pp. 20-33). Hans-Werner Huneke (editor).
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. University of Pennsylvania Press.
- Isaza, B. y Castaño, A. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer, escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Ivanic, R. y Moss, W. (2004). La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 211-246). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Jiménez, D., León, Á. y Sánchez, C. (2017). *Concepciones y prácticas sobre la producción textual del artículo de opinión en docentes del grado tercero en la IED Inem Santiago Pérez en Bogotá* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/388/
- Kalman, J. (1993). En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIII(1), 87-95. <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/issue/view/102/RLEE.XXIII.1>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Paidós Comunicación.

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.
- Lopera, G. (2018). *Prácticas de escritura en la escuela rural: reflexiones en perspectiva sociocultural* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/12134>
- Mantilla, L. (2014). El aprendizaje de la lengua como un fin en sí misma o como un medio para el desarrollo de un saber social y cultural. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 4(2), 41-62. <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/841>
- Mape, I., Orrego, L. y Yossa, L. (2017). *Análisis de estrategias didácticas para primeros escritores* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/37888>
- Marín, M. (2004). El enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua. En *Lingüística y enseñanza de la lengua* (pp. 17-44). Grupo Editor Aique.
- Martínez, M. (2017). *La escritura descriptiva en el marco de la caracterización de personajes* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/36162>
- Martínez, G., Zuleta, H. y Vargas, N. (2017). *Qué aprenden los estudiantes y la maestra de grado segundo, sobre el lenguaje y la tecnología, cuando asumen retos comunicativos* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/34527>
- Montoya, A. (2016). *Prácticas de lectura: una mirada en el contexto de tres maestras de básica primaria* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/4861>
- Moreno, E. y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/338588>
- Moreno, V. y Silgado, A. (2019). Enseñanza de la escritura en la escuela primaria. *Los maestros andan diciendo...* *Revista Ideales*, 9(1), 131-142 <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1971/1542>
- Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En J. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Proyecto Editorial Síntesis Psicología.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Ortiz, E. (2011). Qué hacen y dicen los estudiantes acerca de la escritura en la educación básica media de Ibagué. *Revista Perspectivas Educativas*, 4, 67-80. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/703/547>
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Revista Lenguaje*, 32, 71-88. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v32i0.4813>
- Piñeros, A., Orjuela, D. y Torres, A. (2018). Una mirada crítica a las prácticas escriturales del grado quinto de la básica primaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (31), 173-190. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/7763
- Ruiz, O. e Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Shih, M. (1986). Content-based approaches to teaching academic writing. *TESOL Quarterly*, 20(4), 617-648. <https://doi.org/10.2307/3586515>
- Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25-27. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf
- Soto, J. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes*

de grado 4.º y 5.º E. B. P. [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/items/af49b709-aace-4dea-b736-87908ba675a8>

Vargas, A. (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 153-174. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/757>

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa Editorial.

Zamudio, A. (2019). *Escritura: las concepciones de los estudiantes y su relación con las prácticas de enseñanza en los grados quinto y sexto* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/46070>





La adaptación metodológica del profesorado de chino durante la pandemia de la covid-19

Chinese Teachers' Methodological Adaptation during the COVID-19 Pandemic

Kuok Wa Chao Chao¹ , Ileana Arias Corrales² ,
Isela Díaz Fuentes³ , Alicia Campos Vargas⁴ 

Resumen

Esta investigación describe la adaptación metodológica del profesorado de chino como lengua extranjera en el contexto de la enseñanza remota de emergencia producido por la pandemia de la covid-19 en Costa Rica en 2020. Se adoptó un enfoque cualitativo de tipo exploratorio, el cual incluyó la participación de once docentes que respondieron a un cuestionario en línea y participaron en una discusión de grupo focal. Los resultados sugieren que las tecnologías de la información y de la comunicación cumplieron un papel primordial en esta adaptación metodológica y que, gracias a su integración en la metodología del personal docente, se pudo asegurar la continuidad en la enseñanza de las cuatro macrocompetencias en los cursos. Se constató además que, para el desarrollo de las cuatro competencias lingüísticas, se usó una variedad de actividades y se logró una mayor participación del estudiantado en su aprendizaje. A modo de conclusión, se confirmó que las adaptaciones conllevaron un aumento considerable en las horas de trabajo del personal docente de chino.

Palabras clave: educación, enseñanza de una lengua extranjera, método de enseñanza, docente.

Abstract

This research describes the methodological adaptation carried out by teachers of Chinese as a foreign language in the context of emergency remote teaching context produced by the COVID-19 pandemic in Costa Rica in 2020. An exploratory qualitative approach was adopted which included the participation of eleven teachers who responded to an online questionnaire and participated in a focus group discussion. The results suggest that information and communication technologies played a major role in this methodological adaptation and that, thanks to their integration into the teaching staff's methodology, the continuity of teaching in their courses' four macrocompetences could be ensured. It was also found that, for the development of the four language skills, a very varied range of activities was used, and a greater participation of students in their learning was achieved. As a conclusion, it was confirmed that the adaptations led to a considerable increase in the working hours of Chinese teaching staff.

Keywords: education, foreign language teaching, teaching method, teacher.

1 Docente catedrático de la Universidad de Costa Rica en la Escuela de Lenguas Modernas. Correo electrónico: kuok.chao@ucr.ac.cr.

2 Docente asociada de la Universidad de Costa Rica en la Escuela de Lenguas Modernas. Correo electrónico: ileana.arias@ucr.ac.cr.

3 Docente interina Universidad de Costa Rica. Escuela de Lenguas Modernas. Correo electrónico: isela.diaz@ucr.ac.cr.

4 Docente interina Universidad de Costa Rica. Escuela de Lenguas Modernas. Correo electrónico: alicia.camposvargas@ucr.ac.cr.

Cómo citar: Chao Chao, K., Arias Corrales, I., Díaz Fuentes, I. y Campos Vargas, A. (2022). La adaptación metodológica del profesorado de chino durante la pandemia de la covid-19. *Enunciación*, 27(2), 200-217. <https://doi.org/10.14483/22486798.18990>

Artículo recibido: 19 de enero de 2022; aprobado: 06 de junio de 2022

Introducción

Durante el primer trimestre de 2020, el mundo enfrentó las consecuencias de la expansión de un nuevo tipo de coronavirus. Para evitar la transmisión de la covid-19, muchas actividades presenciales fueron suspendidas y se adoptó la virtualidad como única posibilidad de dar continuidad a la mayoría de las actividades cotidianas en los ámbitos laboral, económico y administrativo, por citar algunas de ellas. El entorno educativo no fue la excepción, y las autoridades de muchos países implementaron la educación en línea con el fin de dar continuidad al proceso educativo (Boudokhane-Lima *et al.*, 2021; Cutri *et al.*, 2020; Kaden, 2020).

En el informe de la [Comisión Económica para América Latina y el Caribe \(Cepal\)-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura \(Unesco\) \(2020\)](#), se indica que la suspensión de las clases presenciales dio origen a tres campos de acción; en primer lugar, se cita el despliegue de distintas modalidades de aprendizaje a distancia, con diversidad de herramientas y formatos, con el uso o la ausencia de la tecnología digital; en segundo lugar, se menciona la movilización y apoyo del personal docente y de las comunidades educativas en este contexto de emergencia, y en tercer lugar, exponen todo lo concerniente a la atención a la salud y al bienestar de las personas estudiantes.

En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras como el chino, también se adoptó la enseñanza en línea (Cen *et al.*, 2020; Zhang *et al.*, 2020; Zhou *et al.*, 2020) como principal modalidad; y fue precisamente esta la más usada en la enseñanza de esta lengua para que no se diera interrupción alguna en su aprendizaje (Zhou *et al.*, 2020).

A partir de la emergencia sanitaria provocada por la covid-19, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras surgió una serie de investigaciones sobre la adaptación metodológica realizada por el profesorado durante la pandemia. Por ejemplo,

Atmojo y Nugroho (2020); Bouhali (2021); Cervantes Cerra (2021), y Contreras Bravo *et al.* (2020) encontraron que la enseñanza de lenguas extranjeras tuvo como consecuencia el uso prioritario de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), como herramientas principales para dar continuidad al ejercicio educativo. De esta manera, el personal docente empleó sobre todo plataformas como YouTube para promover el desarrollo de las competencias comunicativas mediante la creación de videos para sus cursos; *WhatsApp*, para fomentar la discusión en tiempo real entre el estudiantado y el profesorado; *Skype*, *Zoom* o *Meet*, para las clases sincrónicas, y redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram o herramientas como *Genially* para proponer foros de discusión.

El uso de plataformas de aprendizaje fue uno de los recursos más usados en esta adaptación metodológica. Kaspary y Parot de Sousa (2020) indicaron que el profesorado tuvo que aprender a usar *Moodle* para dar continuidad a la enseñanza de lengua. Señalan que, gracias a esta, se pudieron realizar sesiones sincrónicas y asincrónicas, y proponer actividades en el chat, el diario, el foro y el glosario, entre otras. Adedoyin y Soykan (2020) identificaron que esta adaptación conllevó una dependencia de la tecnología para continuar con el ejercicio educativo y un cambio en la evaluación, ya que se promueve el uso de exámenes con ítems como falso-verdadero, complete, respuestas cortas, apareamiento o escogencia múltiple.

Kozarenko (2020) afirma que una de las adaptaciones metodológicas más importantes fue que la persona docente dedicó más tiempo que el habitual a la planificación, a la preparación de los cursos y a la corrección. Croze (2021) menciona además que se debe recordar que esta adaptación fue repentina y sin preparación previa; el profesorado tuvo que transformar en un tiempo muy corto sus cursos en modalidad presencial a cursos en modalidad a distancia o, en su defecto, virtual.

En el caso del chino, Zhang *et al.* (2020) encontraron que, durante esta adaptación, hubo en primer lugar capacitaciones para el profesorado

sobre herramientas en línea; se abordaron también las estrategias de enseñanza en esta modalidad, así como la retroalimentación en línea para que pudiera enfrentar los retos de la enseñanza en línea. [Cen et al. \(2020\)](#) y [Zhou et al. \(2020\)](#) identificaron que esta adaptación hizo que la educación fuera una combinación entre la tecnología, el nuevo modelo y el modelo tradicional de enseñanza, puesto que implicó colocar al estudiantado en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Por su parte, el profesorado tuvo la responsabilidad de seleccionar los recursos tecnológicos más acordes con las necesidades del estudiantado y con su desarrollo educativo.

En su investigación con 116 docentes de chino de secundaria y primaria, [Ren \(2020\)](#) encontró que el profesorado empleó diversas herramientas interactivas disponibles en línea como *Quizlet*, *Edpuzzle*, *Kahoot*, *Class Dojo*, *Pear Deck*, *Padlet*, *Book Creator*, entre otras, y estrategias de enseñanza en las clases virtuales. Por ejemplo, para la producción oral se usó la herramienta de *Flipgrid*, en la cual el alumnado debe grabarse en formato de video y comentar además el video de su par. Para trabajar los temas culturales, se utilizaron videos, imágenes y presentaciones. En el caso de las evaluaciones, el profesorado empleó sobre todo la autoevaluación, los test, los exámenes, los proyectos y las listas de verificación. Para las clases sincrónicas, se trabajó con grupos pequeños, en lapsos de 30 a 45 minutos. El profesorado utilizó la herramienta de *Google Classroom* para el depósito de materiales, envío de tareas o asignaciones que se solicitó a las personas estudiantes.

En su investigación con cinco docentes de chino, [Zhang \(2020b\)](#) usó la plataforma *Blackboard* como herramienta en sus cursos, lo que permitió realizar actividades sincrónicas como chatear, discutir en grupo o grabarse. Además, identificó que el profesorado tuvo dificultades para adaptar la enseñanza de los trazos de los caracteres chinos. Sin embargo, se optó por plataformas que contaran con una pizarra y el uso del ratón de la computadora para cada uno de los trazos. En su investigación

cualitativa con siete docentes de chino en Dinamarca, [Zhang \(2020a\)](#) coincide con los resultados obtenidos por [Ren \(2020\)](#) y [Zhang \(2020b\)](#), y agrega que el profesorado solía grabarse en audio y en video para sus cursos. Menciona que las personas docentes utilizaron diversas herramientas tecnológicas para preparar los materiales de sus clases, las actividades extracurriculares y la corrección de tareas. Además, [Yang y Lin \(2020\)](#) y [Zhang \(2020a\)](#) identificaron que en las clases sincrónicas en línea se suelen emplear presentaciones *PowerPoint* y documentos *Word*. [Yang y Lin \(2020\)](#) encontraron también que el profesorado utilizaba a menudo la retroalimentación correctiva directa en sus correcciones.

Como se ha observado, existen diversas investigaciones acerca de la adaptación en que el personal docente de lenguas extranjeras ha incurrido durante la pandemia. Las investigaciones sobre la enseñanza del inglés coinciden en el rol primordial que han tenido las herramientas tecnológicas para poder dar continuidad al proceso formativo del estudiantado. Con respecto a las investigaciones sobre chino, estas abordaron la adaptabilidad que ha tenido este grupo de docentes en la virtualidad. Ninguna ha estudiado las adaptaciones del personal docente de chino en las cuatro macrocompetencias. Por tanto, esta investigación tiene como objetivos documentar la adaptación metodológica del profesorado en chino como lengua extranjera durante la pandemia de la covid-19 y describir la adaptación metodológica del profesorado en chino como lengua extranjera en las cuatro macrocompetencias de la lengua durante la pandemia de la covid-19.

Marco teórico-conceptual

El uso de las TIC y las modalidades de enseñanza/aprendizaje durante la pandemia

Según [Cuq \(2003, p. 238\)](#), las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) pueden referir, por una parte, al acceso que se tiene a una

gran cantidad de información codificada sin importar las fronteras geográficas. Además, agrega que su particularidad reside en el hecho de que, además de su accesibilidad, implica una comunicación a distancia, lo que era imposible imaginar con la tecnología que antecedió a la creación del World Wide Web. Según este autor, la tecnología digital ha sido un gran aliado en la clase de lengua extranjera, pues ha permitido que la lengua de estudio entre al aula mediante audios, canciones, videos, etc., tanto didácticos como auténticos.

Para [Cuq \(2003\)](#), el uso de las TIC en la enseñanza de lenguas inicia en los años 1960, con la llegada de las metodologías audiovisuales. Recurrir a videos con banda magnética sonora evidenció el potencial de la imagen y del sonido simultáneamente. Además, años después, debutó la enseñanza asistida por computadora, lo que revolucionó la didáctica de lenguas extranjeras. Durante los años 1990, la tecnología al servicio del aprendizaje de lenguas se popularizó con la llegada del disco compacto y del CD-ROM, aunado al desarrollo de herramientas informáticas. Cabe recalcar que la tecnología en el ámbito educativo inició como un complemento de los recursos tradicionales.

La integración de estas herramientas tecnológicas en la enseñanza de lenguas se ha dado progresivamente, y se ha acelerado con el desarrollo de internet y, particularmente, con la interacción que se da entre la persona usuaria (de manera autónoma, no solamente en el aula) y las herramientas, así como la interacción que puede desarrollarse entre estudiantes (sin necesidad de la persona docente) a través, por ejemplo, de foros, chats, etc. Sin duda, con la llegada de la pandemia de la covid-19, las TIC y los dispositivos tecnológicos se convirtieron en un requisito esencial tanto para aprender como para enseñar.

Esta repentina inmersión, adaptación y constante experimentación se dio en todo el planeta durante 2020 en un modelo de enseñanza mediada por las TIC. Por esta razón, [Hodges et al. \(2020\)](#) se refieren al modelo educativo predominante como la *enseñanza remota de emergencia*. Las

adaptaciones en el ámbito educativo obedecieron a una imposición institucional y, como lo señalan los estudios mencionados, fue una gran sacudida para las personas docentes tanto desde lo profesional como desde lo personal. Aunque las metodologías comunicativas y accionales que predominan en la enseñanza de lenguas extranjeras incluían dispositivos tecnológicos y herramientas, su uso era optativo o complementario; sin embargo, [Zhou et al. \(2020\)](#) señalan que, a partir de 2020, con la llegada de la educación remota, la tecnología se volvió un requisito para poder enseñar. También señalan que fue la primera vez que esta modalidad se dio a gran escala, pues se adoptó en los cinco continentes.

Es necesario recordar que, antes de la pandemia, los cursos a distancia y también el aprendizaje en línea obedecían a una elección y no a una imposición. A raíz de la situación de emergencia, en cada país, las autoridades gubernamentales y educativas propusieron una serie de reformas para poder guiar al profesorado y al estudiantado. En consecuencia, es necesario tener claridad en cuanto a las distintas modalidades de enseñanza, ya que se han implementado en diversos contextos y niveles educativos, como lo muestra en la [tabla 1](#).

En los conceptos de las tres primeras columnas de izquierda a derecha, se trata de modalidades que se caracterizan por su naturaleza voluntaria, con recursos didácticos adaptados a esta modalidad. Es importante mencionar que se toma en cuenta el conocimiento sobre el contexto de aprendizaje, de las necesidades y expectativas del estudiantado. Hay además una organización espaciotemporal establecida, y en general, el profesorado se ha formado para impartir cursos bajo estas modalidades. Por el contrario, en el caso de la educación remota de emergencia, su carácter es involuntario, no siempre se cuenta con recursos tecnológicos para todas las personas involucradas en el aprendizaje; se puede dar incluso carencia de materiales didácticos o problemas para poder acceder a él. Es posible que, por tratarse de un contexto de emergencia, la duración de los cursos

cambie de un momento a otro, se puede afirmar entonces que tiene un carácter de temporal.

En el caso de Costa Rica, el Ministerio de Educación Pública (MEP) propuso la modalidad a distancia y no de *e-learning*, puesto que no se pudo implementar ni garantizar el uso de una única plataforma ni el acceso a recursos educativos 100 % en línea. Se trabajó con materiales mediados por la tecnología (material elaborado por las personas docentes, disponible en línea, videoconferencias, etc.), y con guías de aprendizaje autónomo (GTA), incluso impresas en papel para no dejar de lado a la población que no tenía acceso a internet o a dispositivos tecnológicos.

En las instituciones privadas, se apostó en algunos casos por los modelos completamente virtuales y en otros, por modelos híbridos. En la educación superior, durante 2020 la educación virtual se mantuvo como el modelo predominante tanto en universidades privadas como públicas. Está claro que, en el caso de Costa Rica, dada la variedad de modelos adoptados según las necesidades de los contextos y las medidas institucionales, el concepto de educación remota de emergencia es el más acertado para referirse a la modalidad empleada,

así como a la metodología adoptada (sesiones asincrónicas de trabajo, sincrónicas, materiales diversos [en papel, en línea], etc.). Ahora bien, cualquiera que haya sido la elección en cuanto a la modalidad y a las directrices metodológicas de la persona docente o de la institución, se puede afirmar que se dieron gracias a la integración de la tecnología en el ámbito educativo.

Esta integración ha generado cambios profundos en cuanto a cómo se concibe un curso y a cómo se imparte; asimismo, se han puesto sobre la mesa debates sobre el rol del personal docente y del estudiantado, y también de la pertinencia del currículo en general. Para autores como [Ortega et al. \(2021\)](#), esta modalidad *online in extremis* ha sido un reto que ha implicado un rediseño integral desde un punto de vista didáctico, que carece aún de la planificación requerida para contar con un modelo educativo eficaz.

Uno de los términos que se han escuchado con mayor frecuencia en el ámbito educativo en estos últimos años ha sido el de *adaptación*. Este puede referirse a las estrategias que buscan disminuir barreras en el aprendizaje desde el punto de vista del estudiante y sus particularidades. Puede aludir

Tabla 1

De educación en línea a la educación remota de emergencia

Educación en línea	Educación virtual	Educación a distancia	Educación remota de emergencia
Interacción en un entorno digital por parte de estudiantes y docentes por medio de recursos digitales y sesiones sincrónicas, es decir que deben coincidir los horarios de las personas estudiantes y de la persona docente. El acceso a internet es esencial. Se promueve el aprendizaje autónomo y la interacción. Hay acompañamiento personalizado.	Funciona mayormente en modalidad asincrónica, por lo que no es necesario que docentes y estudiantes coincidan en horarios, lo que ofrece una gran flexibilidad. El uso de dispositivos electrónicos es esencial, así como el de una plataforma educativa. Se brindan sesiones de retroalimentación. Se usan foros para interactuar. Se promueve el aprendizaje autónomo.	Puede haber un porcentaje de presencialidad y otro virtual. No se requiere una conexión a internet o recursos computacionales. Modelo basado en la comunicación pluridireccional mediatizada. Los materiales que se utilizan son normalmente físicos (folletos, cuadernos, fotocopias, etc.). También se usan recursos tecnológicos como la televisión, la radio. En algunos casos se envía el material al estudiantado.	A raíz de la situación sanitaria de 2020. Su principal objetivo consiste en trasladar los cursos que se habían impartido presencialmente a un aula remota, virtual, a distancia o en línea. Este modelo se implementó con mayor o menor presencia de la tecnología y con algunas características de los modelos mencionados, según cada contexto. Está claro que este término prioriza la situación de emergencia y agrupa acciones que provienen de gobiernos, instituciones, empresas, etc., repentinamente.

Nota: elaborada a partir de las definiciones de Ibáñez (2020), Hodges *et al.* (2020) y Padula (2001).

también a cambios que obedecen a necesidades propias de un contexto educativo o una situación particular del contexto social, político o económico de una región o país. En el caso del contexto de enseñanza remota de emergencia, estas adaptaciones fueron evidentes en la planificación, en la preparación y concepción de materiales, en la evaluación y en la metodología propia de la persona docente. En cuanto a las adaptaciones en el ámbito de lenguas extranjeras, [Cuq \(2003\)](#) menciona que existen los siguientes tipos:

1. Adaptaciones a partir de la lengua materna de las personas estudiantes. Un ejemplo de ello sería dar instrucciones en la lengua materna del estudiantado.
2. Adaptaciones que obedecen al nivel general del estudiantado. Un ejemplo podría ser usar material adaptado al nivel que se considera que tiene un grupo: inicial, intermedio, avanzado.
3. Adaptaciones que resultan de las necesidades o expectativas del estudiantado. Un ejemplo de ello podría ser modificar los contenidos u objetivos de un curso de chino para estudiantes que se desempeñarán como futuros guías turísticos.
4. Adaptaciones que tomen en cuenta la edad del estudiantado. En este caso, si se imparten clases de chino para la niñez, se adapta el material a sus intereses y procesos de aprendizaje.
5. Adaptaciones de la estructura de aprendizaje organizada en niveles. En este caso, se trata de usar el material adaptado específicamente para nivel escolar, por ejemplo, método de chino para séptimo año, para noveno año, etc.
6. Adaptaciones propias al contexto lingüístico en el cual se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Esto se refiere al estatus de la lengua extranjera en el país donde se enseña. En el caso de la

enseñanza del chino en Costa Rica, tiene el estatus de lengua extranjera.

En los escenarios en los que se implementan adaptaciones según [Cuq \(2003\)](#), no se toman en cuenta aquellas que se derivan de un contexto de emergencia. Se agrega entonces un séptimo tipo que se refiere a aquellas modificaciones realizadas como estrategia en una situación inesperada y proveniente de variables externas al aula. En este caso, es evidente que la situación sanitaria mundial repercutió en los procesos educativos en general; además, hubo repercusiones a nivel institucional, social y psicológico en los agentes (docentes, estudiantes, familias) del contexto educativo. En consecuencia, la mayoría de las adaptaciones curriculares dependió en gran medida de la persona docente, de su experiencia y de su conocimiento sobre el contexto educativo en el que laboraba.

Así, la persona docente se ha convertido en facilitadora del aprendizaje y ha tenido que sobrepasar la esfera exclusivamente pedagógica para convertirse en conocedora de la tecnología y ha adoptado, además, un papel de asesora. La implementación del modelo de educación remota de emergencia ha revelado nuevas necesidades del estudiantado ([Arias Corrales y Chao, 2021](#)), las cuales son cada vez más exigentes en sus expectativas y están urgidas de la presencia de la persona docente 24/7 ([Ortega et al., 2021](#)). Este nuevo rol que sobrepasa la transmisión de información y conocimiento implica el desarrollo de una nueva habilidad que se ha ido construyendo a golpe de tambor, que está estrechamente relacionada con la gestión de las TIC y que busca el desarrollo de competencias que van más allá de lo académico, que sea capaz de trabajar en equipo ([Zhou et al., 2020](#)) y de gestionar su aprendizaje. [Arias Corrales y Chao \(2021\)](#) señalan que durante la pandemia el profesorado ha tenido una carga de trabajo mayor y que ha sufrido un desgaste emocional y físico importante. Otras problemáticas relacionadas a la construcción de esta nueva habilidad de

la persona docente pospandemia pueden ser la capacitación contrarreloj, los retos tecnológicos en general (conectividad, dispositivos adecuados), así como el hecho de lograr una comunicación eficaz con el estudiantado, sea cual sea la materia que imparta o el área de conocimiento a la que se dedica.

Ortega *et al.* (2021) afirman que, por un lado, las personas docentes que tenían competencias digitales se han podido ajustar con una mayor facilidad a la adaptación metodológica en general; por otro lado, resaltan que las personas que no tenían tales competencias sobrecargaron a sus estudiantes con actividades, contenidos y lecturas complementarias durante la pandemia. Refiriéndose a la propuesta de la Generalitat de Catalunya, Poussier (2020) comenta que la competencia digital se debe comprender desde dos aristas: por un lado está la competencia digital instrumental, que se refiere a la combinación de habilidades, conocimientos y actitudes en el ámbito de las TIC, y por otro está la competencia digital docente, que tiene que ver con la movilización y transferencia de estrategias, habilidades, conocimientos y actitudes sobre las TIC. Se relacionan niveles de competencia entre los cuales se incluyen el diseño, la planificación e implementación, así como la organización, gestión de espacios y recursos; se debe tomar en cuenta además lo referente a la comunicación, ética, civismo y desarrollo profesional.

Carneiro *et al.* (2021) señalan como uno de los mayores retos globales de nuestros días la alfabetización digital de la población estudiantil que incluye, al mismo tiempo, procesos de realfabetización de aquellas personas (de las comunidades e incluso docentes) que ya han estado en contacto con la tecnología, ya que es necesario seguir desarrollando habilidades y destrezas para poder desenvolverse en la vida cotidiana en contextos cada vez más interconectados y digitalizados. En el caso de las personas docentes, se pone de manifiesto la importancia de la calidad de su formación inicial y también de su actualización, que sean bien formados, que se actualicen y que se involucren en

el uso de herramientas y recursos, en la revisión curricular y metodologías adecuadas al contexto educativo. Como resultado de estas adaptaciones y con la toma de conciencia por parte de instituciones y docentes sobre la alfabetización digital, se espera que la brecha en cuanto al acceso a la tecnología digital disminuya, y que, a su vez, el estudiantado sea capaz de adoptar un rol más activo en su aprendizaje para lograr una mayor autonomía, aspecto esencial en el aprendizaje óptimo de una lengua extranjera.

Al referirse a las líneas metodológicas pregonadas por el gobierno chino, Zhou *et al.* (2020) mencionan que los cambios curriculares deben velar por fortalecer el desarrollo de habilidades en general y no únicamente la transmisión de conocimiento de manera unidireccional; abogan también porque el estudiantado pueda resolver problemas, que sea capaz de buscar, recolectar, comprender, analizar y procesar información y que también pueda trabajar de manera colaborativa.

Metodología

Tipo de estudio

Se enmarca en el paradigma cualitativo con un enfoque exploratorio-descriptivo con el cual se busca comprender las experiencias vividas por un grupo de personas sobre un fenómeno en particular (Fortin, 2010; Van der Maren, 2004). En este caso se trata de la adaptación metodológica del profesorado de chino como lengua extranjera durante la pandemia provocada por la covid-19.

Participantes y tipos de datos

La investigación se llevó a cabo en Costa Rica durante 2021. Las personas participantes fueron docentes de chino mandarín como lengua extranjera y se empleó un muestreo no probabilístico intencional, con el fin de obtener sujetos que cumplieran con los criterios de inclusión establecidos previamente en la investigación. Estos fueron:

docentes de chino mandarín, haber impartido cursos de chino durante 2020 y trabajar en centros de idiomas, escuelas, colegios o universidades. De esta manera, los individuos que participaron en la investigación se caracterizan en la [tabla 2](#).

Para esta investigación, se emplearon dos instrumentos de recolección de datos. El primero lo compone un cuestionario aplicado en línea a las personas que dieron el consentimiento para participar en la investigación. Este cuestionario fue enviado vía correo electrónico durante el primer semestre de 2021 y se previó que el tiempo de respuesta fuera dentro de 40 a 60 minutos. Se utilizó la herramienta de *Google Forms* para crear el cuestionario, que está compuesto por las siguientes informaciones: datos personales (sexo, nacionalidad, edad, experiencia laboral, diploma, lugar de trabajo, etc.), estado de ánimo durante la pandemia, ventajas y desventajas de la enseñanza de chino durante la pandemia, experiencias y retos, capacitaciones realizadas, caracterización de sus cursos, conocimientos sobre uso de las TIC, adaptaciones metodológicas realizadas en sus cursos (herramientas tecnológicas empleadas, adaptación de los materiales, planificación de los cursos, la adaptación metodológica para la enseñanza de las cuatro macrocompetencias, los componentes de la lengua, las actividades realizadas en las clases sincrónicas y asincrónicas). Para esta investigación,

solamente se recurrió a los datos correspondientes a la adaptación metodológica durante los cursos. La información concerniente a los demás apartados será objeto de análisis para otro artículo.

El cuestionario fue creado en el segundo semestre de 2020 y se realizó una primera validación por el equipo investigador a finales del mismo año. Luego, se hicieron algunas modificaciones a algunas preguntas con el fin de que fueran claras para las personas participantes. Después se aplicó el cuestionario a un grupo de cinco personas en enero de 2021 que no formaban parte del equipo investigador, con el fin de verificar si el formulario permitía recoger los datos esperados para la investigación y para observar si era claro para el público receptor. Se realizaron otros ajustes al cuestionario y se agregaron preguntas relacionadas con la sección de la adaptación metodológica por parte del personal docente en sus cursos. En febrero, se aplicó a otras cinco personas para verificar de nuevo la claridad del sondeo. Se hizo una última modificación con respecto al orden de algunas preguntas. El cuestionario definitivo se compuso de 100 preguntas y se envió por medio de correo electrónico a las personas que aceptaron participar en la investigación. Existen preguntas cerradas con escogencia múltiple, sí o no, o en escala Likert, y preguntas abiertas. Las abiertas corresponden sobre todo a la sección sobre las ventajas y

Tabla 2

Características de las personas participantes

Sujeto	Sexo	Edad	Nacionalidad	Años de experiencia	Diploma	Lugar de trabajo
P1	M	31 a 40	China	6 a 10	Maestría	Centro de idiomas
P2	M	31 a 40	China	6 a 10	Maestría	Universidad
P3	F	31 a 40	Costarricense	11 a 15	Bachiller	Universidad
P4	F	20 a 30	China	1 a 5	Maestría	Universidad
P5	M	31 a 40	Costarricense	1 a 5	Maestría	Escuela
P6	F	20 a 30	China	1 a 5	Bachiller	Centro de idiomas
P7	F	41 a 50	China	1 a 5	Bachiller	Centro de idiomas
P8	F	31 a 40	Costarricense	1 a 5	Técnico	Colegio
P9	F	41 a 50	Costarricense	11 a 15	Maestría	Colegio
P10	F	20 a 30	China	1 a 5	Licenciatura	Universidad
P11	M	60 o más	Costarricense	11 a 15	Profesorado	Colegio

las desventajas, la adaptación metodológica, y las experiencias y los retos.

El segundo instrumento lo compone una guía de entrevista (adaptación de los cursos durante la pandemia, estado de ánimo, ventajas y desventajas, experiencias y retos) para un grupo de discusión. Esta herramienta fue revisada por el equipo investigador. La primera versión se creó a finales de 2020. Luego, se hicieron algunas modificaciones después de su aplicación, en julio de 2021. Este se realizó por medio de la plataforma *Zoom* y participaron cuatro docentes de chino. Las personas que participaron en el grupo de discusión eran las que habían manifestado interés en seguir colaborando con la investigación después de haber respondido el cuestionario. Por eso, se configuró el grupo de discusión con cuatro docentes y no con todas las personas que respondieron al cuestionario. Dicho grupo se conformó durante el segundo semestre de 2021 y tuvo una duración de dos horas. Como se mencionó, se usó solamente la sección que correspondía a la adaptación de los cursos durante la pandemia. Se recurrió a las siguientes categorías para agrupar los datos: herramientas tecnológicas, actividades en las clases sincrónicas, actividades en las clases asincrónicas, tipo de retroalimentación, planificación de las clases, actividades para cada competencia lingüística y componentes de la lengua, entre otras.

Procedimiento y análisis

El diseño del cuestionario, como ya se mencionó, se definió a través de *Google Forms*. La recolección de datos correspondiente al personal docente de chino se hizo entre abril, mayo y junio de 2021. Se analizaron preliminarmente los resultados del cuestionario en julio de 2021. Para las preguntas abiertas, se establecieron previamente las categorías de análisis y los códigos para clasificar la información obtenida. Por ejemplo, para la sección correspondiente a herramientas tecnológicas se utilizó una codificación guiada por conceptos que ya se habían determinado. Por tanto, se tuvieron

en cuenta los siguientes códigos: las herramientas tecnológicas para la comunicación, las herramientas tecnológicas para clases sincrónicas y las herramientas tecnológicas para clases asincrónicas.

En cuanto al grupo de discusión, este se conformó en el segundo semestre de 2021 fuera del horario de trabajo de las personas docentes que participaron. El grupo de discusión estuvo a cargo de dos personas del equipo de investigación. Antes de iniciar la discusión, el equipo investigador se presentó y explicó en qué consistía la actividad. La discusión se convino un lunes de 2:00 p. m. a 4:00 p. m. y fue grabada en la nube de la aplicación de *Zoom*, para luego transcribir de la información obtenida. La transcripción corrió por cuenta de una de las personas investigadoras que no estuvo en el grupo de discusión. Luego, fue revisada por las otras dos personas que sí estuvieron en el grupo de discusión.

El análisis de los datos del grupo de discusión se hizo, primero, manualmente en un documento de *Word*. Se hizo una codificación por líneas con los códigos establecidos previamente. En la [tabla 3](#) se muestran algunos de los códigos utilizados en el análisis.

La codificación estuvo a cargo de tres de las personas investigadoras. Luego, se hizo otra con el programa de *NVIVO*, para esta, se tuvieron en cuenta las categorías y subcategorías ya establecidas con una codificación axial. De esta manera, se codificaron de nuevo los datos con las categorías y las subcategorías establecidas, por ejemplo: la categoría “herramientas tecnológicas” se dividió en varias subcategorías (comunicación, clases sincrónicas y clases asincrónicas); “adaptación” se clasificó también en subcategorías (pedagógica y administrativa); “estructura de los cursos” (sincrónico y asincrónico); “competencias lingüísticas” (comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita); “componentes de la lengua” (gramática, vocabulario, pronunciación, cultura, caligrafía); “ventajas”; “desventajas”, etc. En este artículo, se presentaron solamente los resultados relacionados con la adaptación

Tabla 3
Códigos y su significado

Código	Significado
1. Adaptación	Se refiere a los cambios o las modificaciones realizadas por el personal docente en sus cursos durante la pandemia.
1.1. Adaptación pedagógica	Se refiere a los cambios o las modificaciones realizadas por el personal docente sobre su manera de impartir el curso durante la pandemia.
1.2. Adaptación administrativa	Se refiere a los cambios o las modificaciones realizadas por el personal docente debido a las decisiones administrativas de su centro de trabajo.
2. Estructura de sus cursos	Se refiere a la organización dada por el personal docente en sus cursos.
2.1. Estructura de clases sincrónicas	Se refiere a la organización dada por el personal docente para los cursos sincrónicos.
2.2. Estructura de clases asincrónicas	Se refiere a la organización o actividades realizadas por el personal docente para los cursos asincrónicos.
3. Competencias lingüísticas	Son las cuatro macrocompetencias lingüísticas trabajadas en los cursos.
3.1. Comprensión oral	Son las actividades de comprensión oral realizadas en los cursos.
3.2. Comprensión escrita	Son las actividades de comprensión escrita realizadas en los cursos.
3.3. Producción oral	Son las actividades de producción oral realizadas en los cursos.
3.4. Producción escrita	Son las actividades de producción escrita realizadas en los cursos.

metodológica en las competencias lingüísticas y las herramientas tecnológicas. En la [figura 1](#), se muestra un ejemplo de la codificación con el programa *NVIVO*.

Los datos recolectados no facilitaron una generalización de la información, ya que la cantidad de participantes es muy reducida, pero permitió conocer a profundidad la adaptación hecha por este grupo de docentes de chino como lengua extranjera en la pandemia de la covid-19.

Resultados y análisis

La presente investigación tiene como objetivo principal documentar la adaptación metodológica llevada a cabo por el profesorado de chino como lengua extranjera en la pandemia de la covid-19; además, busca describir la adaptación metodológica realizada en las cuatro macrocompetencias de la lengua. En este apartado, se describen y analizan los resultados de los recursos tecnológicos implementados, así como las adaptaciones para el

desarrollo de las competencias lingüísticas, no lingüísticas y los componentes de la lengua.

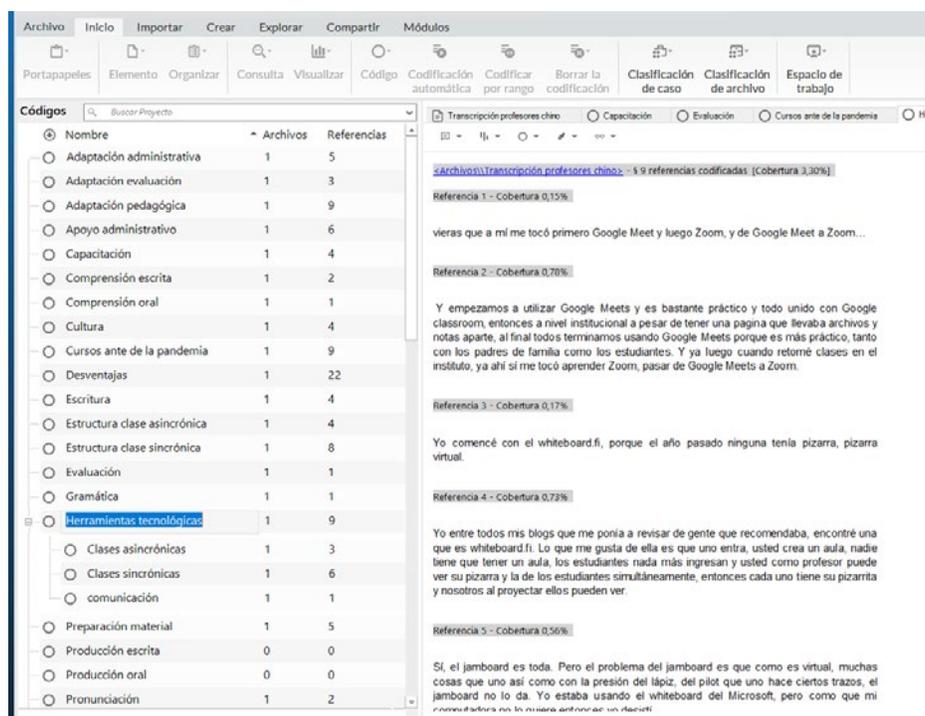
Uso de recursos tecnológicos, materiales y modalidades en la enseñanza remota de emergencia

Es necesario recordar que, según la información brindada por las personas entrevistadas, se trabajó con guías asincrónicas y también con encuentros sincrónicos. Hubo recursos tecnológicos, pero también se adaptaron materiales usados antes de la pandemia.

En la presente investigación, se constató el rol predominante del profesorado en la capacitación dada por el centro en el cual laboraba: “hubo una capacitación para todos durante las semanas antes de iniciar los cursos” (P3, comunicación personal, 19 de agosto de 2021). [Zhang et al. \(2020\)](#) también identificaron este fenómeno, ya que para poder dar continuidad al proceso educativo era necesario instruir y formar al personal docente en

Figura 1

Ejemplo de la codificación con el programa NVIVO



herramientas tecnológicas, sobre todo para el caso del chino, en el cual el profesorado no estaba tan acostumbrado a manejar estas herramientas y aplicaciones.

También se seleccionaron herramientas tecnológicas para adaptar su práctica al modelo virtual: “tuve que buscar muchos recursos, herramientas, también como videos, audios para atraer la atención de los estudiantes” (P2, comunicación personal, 19 de agosto de 2021). El personal docente explicó que se autocapacitó en diferentes aplicaciones antes de recibir formación por parte de sus superiores: “al menos de mi parte sí había herramientas que tuve que aprender un poco más como grabar video presentaciones, presentaciones un poco más didácticas” (P8, comunicación personal, 19 de agosto de 2021). Este resultado se obtuvo en la investigación de [Kaspary y Parot de Sousa \(2020\)](#), en la cual el profesorado tuvo que adaptarse rápidamente a este nuevo modelo de enseñanza y aprender a utilizar diversas herramientas.

Las herramientas y aplicaciones que el profesorado privilegió para el desarrollo de sus clases asincrónicas fueron *Google Classroom* y otras del paquete *Google*. También trabajó *Kahoot*, *WhatsApp*, videos, pdf, *educandy* y el correo electrónico. Por otra parte, para el desarrollo de las clases sincrónicas, las aplicaciones y herramientas más frecuentes fueron *Zoom* (54,54 %, N = 6), *WhatsApp* (36,36 %, N = 4), *YouTube* (27,27 %, N = 3) y *Kahoot* (27,27 %, N = 3). Otras mencionadas por una sola persona docente fueron *Socrative*, *Quizlet* y *Skype*. Estas coinciden con otras investigaciones al respecto ([Atmojo y Nugroho, 2020](#); [Bouhali, 2021](#); [Contreras Bravo et al., 2020](#); [Ren, 2020](#)). Sin embargo, para el caso del chino, parece que el personal docente no empleó la aplicación *Genially* para entablar foros de discusión, que sí fue trabajada en las otras lenguas.

Como señalan [Adedoyin y Soykan \(2020\)](#), los procesos de adaptación se vieron asociados a la utilización de recursos tecnológicos. Las personas

entrevistadas mencionaron la selección de actividades interactivas en sus cursos. Además, con respecto al material que el profesorado propuso a sus estudiantes durante 2020, la mayoría se inclinó por ejercicios contextualizados (63,63 %, N = 7), didactización de videos extraídos de internet (54,54 %, N = 6), materiales para imprimir (45,45 %, N = 5), guías didácticas (45,45 %, N = 5) y didactización de audios (36,36 %, N = 4). Dos (18,18 %) comentaron haber realizado actividades específicas como proponer al estudiantado ejercicios para la organización de los trazos propios de la escritura en chino. Solamente una persona (9,09 %) expresó haber utilizado material complementario para imprimir, o haber hecho grabaciones de audio o video para sus estudiantes.

El personal docente expresó que sus labores pedagógicas se basaron en mayor medida en la adaptación de su material a las clases a distancia y en la creación de material completamente nuevo. Al ahondar en el tipo de material que más adaptaron para sus clases, la mayoría (72,72 %, N = 8) afirmó que fue el escaneo de ejercicios o de actividades de libros impresos. Sin embargo, otros tipos de escaneo, como el de unidades de libros impresos y las imágenes de libros impresos, también fueron implementados (54,45 %, N = 5 para cada actividad, respectivamente). También se recurrió a tomar fotografías del material impreso desde el celular (36,36 %, N = 4), transcribir audios (27,27 %, N = 3) y cambiar de formato los audios del manual a “.mp3” (27,27 %, N = 3). Ninguna de las investigaciones encontradas reporta sobre este tipo de adaptación pedagógica. Sin embargo, [Kozarenko \(2020\)](#) y [Croze \(2021\)](#) mencionaron que esta adaptación repentina implicó que el profesorado dedicara más tiempo para preparar el material de sus cursos y transformar el que se emplea en la modalidad presencial para los cursos en un contexto de enseñanza de emergencia remota.

Durante 2020, el 90,90 % (N = 10) del personal docente impartió frecuentemente cursos sincrónicos. El 63,63 % (N = 7) utilizó una plataforma

institucional para sus cursos. La plataforma más utilizada fue *Zoom*, el 45,45 % (N = 5) del personal académico se apoyó en ella. Otras plataformas individuales fueron *Google Classroom*, *G Suite*, *Class Gestion*, *Google Meet* y *Cloud Campus*. Con respecto a las plataformas elegidas, el personal docente expresó que estas en su mayoría facilitaron sus labores: “en el colegio tiene la plataforma pagada... y es bastante práctico y todo unido con *Google Classroom*” (P8, comunicación personal, 19 de agosto de 2021).

Según la información brindada en el cuestionario, sobre las actividades privilegiadas para el desarrollo de los cursos a distancia, las personas entrevistadas mostraron una preferencia por actividades como encuentros sincrónicos (63,63 %, N = 7), envío de documentos digitales (54,54 %, N = 6) y evaluaciones digitales (36,36 %, N = 4); en menor medida reportaron la utilización del correo electrónico (9,09 %, N = 1) o *WhatsApp* (18,18 %, N = 2) para compartir actividades propias del desarrollo del curso, ya que su uso se privilegió para la comunicación. Las investigaciones también reportaron esta combinación de diversos recursos tecnológicos para sus cursos en la pandemia por la covid-19 ([Adeloyin y Soykan, 2020](#); [Cen et al., 2020](#); [Kaspary y Parot de Sousa, 2020](#); [Zhou et al., 2020](#)).

En cursos sincrónicos, la mayoría (63,63 %, N = 7) de respuestas refleja que este espacio se reservó para la explicación de contenidos del curso. Solamente una persona expresó utilizar este espacio principalmente para propiciar la interacción entre el estudiantado y otra lo hizo para atender dudas de las personas estudiantes. Solamente una de las personas afirmó no haber privilegiado el uso de encuentros sincrónicos. Sin embargo, todas coincidieron en que esta modalidad de clase fue necesaria para el buen desarrollo de sus cursos. Además, califican este recurso como muy necesario para el aprendizaje de una lengua extranjera. Lo que refuerza precisamente la enseñanza de emergencia remota en la que se mezcla lo tradicional con tendencias más modernas ([Hodges et al., 2020](#)).

Adaptaciones para el desarrollo de las competencias lingüísticas

Se entiende por *competencias* aquellas que buscan el desarrollo de habilidades para escuchar, leer, hablar y escribir. Es importante mencionar que en las tablas se presentan actividades o recursos que implican el trabajo de más de una competencia. Por ejemplo, en el caso del dictado, se parte de la comprensión auditiva para poder, posteriormente, escribir el mensaje. En el caso de un video, además de la comprensión oral, el estudiante trabaja la competencia audiovisual, en la que hay un trabajo centrado en la comprensión oral y también en decodificar la imagen, que es muchas veces un complemento del audio.

Comprensión oral (CO)

Como se puede observar en la [tabla 4](#), sobre recursos usados en las sesiones sincrónicas y asincrónicas para trabajar la comprensión auditiva o comprensión oral, se destaca el uso de documentos de audio y video auténticos y didácticos.

Cabe destacar que la adaptación consiste en que el estudiante tiene un papel fundamental, ya que se

le solicita trabajo en autonomía, por ejemplo, varias personas entrevistadas señalan que pedían grabaciones a sus estudiantes. Se les propuso realizar actividades en línea y juegos, o consultar material disponible en línea. El dictado para trabajar la comprensión oral es otro recurso que aparece en la información recabada. Otro aspecto importante es el trabajo del profesorado en cuanto a la elaboración de material, pues los entrevistados señalan que elaboraron audios y videos con fines didácticos. También manifestaron el uso de dispositivos móviles (*WhatsApp*, videollamadas) como parte de la adaptación a esta modalidad de clases para efectos de la retroalimentación, así como el envío de audios correctivos elaborados por las personas docentes: “ellos se graban y nos mandan a nosotros... entonces ahí es donde podemos decir ‘mirá, esto hay que corregir’, ‘esto es la pronunciación’” (P8, comunicación personal, 19 de agosto de 2021). Así mismo, durante la discusión, los docentes afirmaron brindar una atención muy individualizada, principalmente a estudiantes que profesaban un interés particular en el aprendizaje de la lengua: “en mi caso es solamente uno, le doy porque está muy interesado” (P3, comunicación personal, 19 de agosto de 2021).

Tabla 4

Recursos y actividades para la comprensión oral

Sesiones sincrónicas	Sesiones asincrónicas
Recursos	
Documentos de audio didácticos y auténticos.	Dictados con audio.
Documentos audiovisuales didácticos y auténticos.	Extractos de películas.
Documentos de audio acompañados de imágenes:	Audios elaborados por la persona docente.
Diálogos temáticos (docente/estudiante/compañeros(as) de clase)	Videos elaborados por la persona docente.
Actividades en línea.	
Documentos disponibles en la red.	
Juegos.	
Dictados.	
Actividades	
Ejercicios de escucha y de comprensión.	Grabación de audios (estudiantes).
Ejercicios de visionado de videos y preguntas de comprensión.	Ejercicios a partir de los videos y audios elaborados por las personas docentes.
Rondas de preguntas sobre los documentos.	

Comprensión escrita (CE)

En el caso de la comprensión escrita, los recursos y las actividades que realiza el personal docente se describen en la [tabla 5](#).

Como lo manifiestan [Atmojo y Nugroho \(2020\)](#); [Bouhali \(2021\)](#); [Cervantes Cerra \(2021\)](#), y [Contreras Bravo et al. \(2020\)](#), el uso de las TIC en la pandemia resulta esencial. Se evidencia que, para el desarrollo de la competencia de CE, el personal docente recurre a aplicaciones diversas, plataformas y otras herramientas disponibles en línea. Así mismo, trabajan con el estudiantado la traducción de textos con el fin de corroborar la comprensión de caracteres propios de la lengua extranjera.

Producción oral (PO)

En el caso de la producción oral, los recursos y las actividades que trabaja el personal docente se describen en la [tabla 6](#).

Es indispensable señalar que, durante la entrevista realizada a las personas docentes, estas manifestaron brindar prioridad al trabajo de la competencia de la PO durante las sesiones sincrónicas: “para los estudiantes más avanzados nada más hacer conversación grupal” (P2, comunicación personal, 19 de agosto de 2021) y “lo sincrónico es aclarar sus dudas y realizar la parte de expresión oral” (P3). Para el desarrollo de esta competencia, se evidencia

la importancia del trabajo autónomo por parte del estudiante, ya que se le solicita el envío de audios obligatorios y/o facultativos: “Yo quiero nada más que los estudiantes graben audios para mí y para chequear la pronunciación” (P2, comunicación personal, 19 de agosto de 2021). Del mismo modo es evidente que, como lo señala Kozarenko (2020), una de las adecuaciones respecto a metodología de clase más relevantes para el personal docente se refiere a la dedicación requerida para la planificación y preparación de cursos, así como para la retroalimentación dirigida al estudiantado. En este caso, la preparación de audios y videos por parte de docentes, y la revisión posterior de las producciones enviadas por sus estudiantes representan una inversión de tiempo superior al que, sin duda, suponía la presencialidad.

Producción escrita (PE)

En el caso de la producción escrita, los recursos y las actividades que realiza el personal docente se describen en la [tabla 7](#).

En lo que se refiere al desarrollo de la competencia de la PE, es importante señalar que, durante la entrevista, los docentes indicaron abocarse a este tipo de ejercicios muy especialmente en las sesiones asincrónicas: “Digamos que lo asincrónico conmigo son tareas de escritura” (P3,

Tabla 5

Recursos y actividades para la comprensión escrita

Sesiones sincrónicas	Sesiones asincrónicas
Recursos	
Documentos didácticos y auténticos: <ul style="list-style-type: none"> • Diálogos. • Canciones. • Artículos. Aplicaciones como <i>Whiteboard</i> , <i>Jam Board</i> . Aplicaciones como <i>Quizlet</i> , <i>Kahoot</i> . Plataforma <i>Zoom</i> . Juegos.	Documentos didácticos y auténticos: <ul style="list-style-type: none"> • Diálogos. • Canciones. • Artículos. Libros de clase. Traducción de textos.
Actividades	
Ejercicios de comprensión de documentos escritos en aplicaciones como <i>Kahoot</i> , <i>Quizlet</i> . Uso de <i>Zoom</i> (subgrupos) para resolver ejercicios de CE.	Tareas de comprensión de textos (frases, artículos). Ejercicios de los libros de clase.

Tabla 6

Recursos y actividades para la producción oral

Sesiones sincrónicas	Sesiones asincrónicas
	Recursos
Documentos didácticos y auténticos: Diálogos temáticos (docente/estudiante/compañeros(as) de clase).	Documentos didácticos y auténticos: Audios elaborados por la persona docente. Videos elaborados por la persona docente. Audios elaborados por la persona estudiante. Videos elaborados por la persona estudiante.
	Actividades
Discusiones en pequeños grupos. Participación voluntaria u obligatoria. Repetición de diálogos. Exposiciones, monólogos a partir de imágenes. Debates.	Audios y videos elaborados entre dos o más estudiantes.

Tabla 7

Recursos y actividades para la producción escrita

Sesiones sincrónicas	Sesiones asincrónicas
	Recursos
Documentos didácticos y auténticos: Sitios web de caracteres. Teclados en diversos dispositivos tecnológicos. Foros.	Documentos didácticos y auténticos: Sitios web de caracteres. Teclados en diversos dispositivos tecnológicos. Foros.
	Actividades
Realización de redacciones individuales o grupales con tiempo (oraciones o párrafos). Ejercicios de escritura de caracteres. Dictados (palabras u oraciones). Ejercicios de escritura de oraciones con palabras nuevas. Ejercicios de escritura de ensayos.	Realización de redacciones individuales o grupales con tiempo (oraciones o párrafos). Ejercicios de escritura de caracteres. Dictados (palabras u oraciones).

comunicación personal, 19 de agosto de 2021). Se evidencia, de nuevo, la preferencia de TIC para actividades tanto sincrónicas como asincrónicas, y se manifiesta el uso ya sea de teclados especiales para la escritura de caracteres o de sitios en línea que ofrezcan dicha función: “Podemos usar los recursos de los caracteres *online*” (P2, comunicación personal, 19 de agosto de 2021). Se observa que el trabajo de esta competencia requiere de una interacción de la persona estudiante no solamente con las herramientas y recursos que tenga a disposición, sino también con sus pares de clase. Así mismo, las personas entrevistadas indicaron que, una vez realizados los ejercicios y tareas en casa de manera asincrónica, se dedica un espacio al inicio de la sesión sincrónica para la

retroalimentación. Como lo mencionó [Ren \(2020\)](#), la PE es una competencia que se trabaja sobre todo en la sesión asincrónica para que el estudiantado pueda trabajarla solo en la casa y dedicarle el tiempo necesario.

Conclusiones

El contexto de adaptación para una enseñanza remota durante la pandemia provocada por la covid-19 trajo como consecuencia que el profesorado de chino como lengua extranjera en Costa Rica tuviera que adaptar, en un lapso muy corto de tiempo, toda su metodología de enseñanza para darle continuidad a su labor educativa. Esta investigación encontró que el personal docente recurrió a

las herramientas y aplicaciones de TIC para impartir sus cursos sincrónicos y asincrónicos, en los que se autoformó y también fue formado por las instituciones en las que laboraba. Con respecto a las herramientas, se destacó el uso de *Zoom*, *WhatsApp*, *YouTube* y *Kahoot* para las clases sincrónicas, y el *Google Classroom* para las asincrónicas.

Además de estas herramientas, se pudo constatar que hubo adaptaciones en cuanto al material que se trabajaba en cursos presenciales para la modalidad de enseñanza remota de emergencia. En este sentido, se destacan el escaneo de materiales, la elaboración de grabaciones de audios o de videos por parte del personal docente, el replanteamiento de la distribución de sus clases en términos de tiempo y de modalidad (sincrónica, asincrónica), entre otras actividades.

En relación con la enseñanza de las cuatro competencias lingüísticas, se emplearon diversos recursos didácticos y auténticos como los documentos sonoros disponibles en la red, diálogos, foros, etc., para las clases sincrónicas. Las personas entrevistadas reconocen la importancia de las sesiones sincrónicas con el estudiantado para un desarrollo óptimo de la comprensión y expresión oral. Para las clases asincrónicas, se destacan, los extractos de películas, la traducción de textos, la escritura de caracteres y la grabación de audios por parte del estudiantado, entre otros.

Se concluye, además, que en el caso de las personas docentes de chino se reconoce que con la enseñanza remota de emergencia se aumentó la cantidad de trabajo, pues se dedicó más tiempo a la planificación de cursos, a la búsqueda, adaptación o elaboración de materiales, a la comunicación con el estudiantado y a la evaluación.

Por último, es importante señalar que esta investigación, por ser de tipo cualitativo, no permite una generalización de los resultados, ya que la muestra es relativamente pequeña. Se buscó sobre todo describir las adaptaciones metodológicas y también comprender el fenómeno estudiado a través de las experiencias y las vivencias de un grupo de docentes de chino como lengua extranjera. Por

tanto, sería interesante también abordar estos aspectos con una muestra mayor de docentes o comparar esta población con otras personas docentes de otras lenguas.

Reconocimientos

Este artículo se deriva de un proyecto de investigación "El impacto de la covid-19 en la metodología de enseñanza de profesorado de lenguas extranjeras en Costa Rica", inscrito en la Universidad de Costa Rica.

Referencias

- Adedoyin, O. B. y Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environment*, (avance en línea). <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Arias Corrales, I. y Chao, K.-W. (2021). Las percepciones de docentes costarricenses de francés sobre la enseñanza remota de emergencia en el año 2020 en la Universidad de Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-36. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46457>
- Atmojo, A. E. P. y Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49-76. <https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76>
- Bouhali, B. (2021). Représentations et pratiques de l'enseignement à distance durant la pandémie de la Covid-19: le cas des enseignants universitaires de français langue étrangère. *Revue Internationale des Sciences du Langage, de Didactique et de Littérature*, 2(1), 48-65. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/162436>
- Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F. y Kubiszewski, V. (2021). L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19: le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 22. <https://doi.org/10.4000/rfsic.11109>

- Carneiro, R., Toscano, J. C. y Díaz, T. (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana.
- Cen, X., Sun, D., Rong, M., Fekete, G., Baker, J., Song, Y. y Gu, Y. (2020). The online education mode and reopening plans for Chinese schools during the COVID-19 pandemic: A mini review. *Front Public Health*, 8, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.566316>
- Cervantes Cerra, D. (2021). En tiempos de pandemia: la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 10(8), 192-198. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1399>
- Contreras Bravo, L. E., Fuentes López, H. J. y González Guerrero, K. (2020). Transformación de la educación frente a la pandemia y la analítica de datos. *Revista Boletín Redipe*, 9(7), 91-99. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i7.1021>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). *Informe covid-19 Cepal-Unesco: la educación en tiempos de la pandemia de covid-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Croze, E. (2021). Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire: Une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue. *Distances et Médiation des Savoirs*, 33, 1-21. <https://doi.org/10.4000/DMS.6134>
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International.
- Cutri, R. M., Mena, J. y Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523-541. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1815702>
- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Ibáñez, F. (2020). *Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* Observatorio de Innovación Educativa, Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Kaden, U. (2020). Covid-19 school closure-related changes to the professional life of a K-12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci10060165>
- Kaspary, C.V. y Parot de Sousa, C. (2020). La conception d'une discipline de formation d'enseignants pour l'enseignement-apprentissage de la littérature francophone. *Revista Letras Rarasm*, 9, 44-62. <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1991>
- Kozarenko, O. (2020). Enseignement à distance lors de la pandémie de COVID-19: enjeux d'enseignants de français langue étrangère (FLE) de Russie. *Formation et Profession*, 28(4), 1-11. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.731>
- Ortega, D., Rodríguez, J. y Mateos Inchaurredo, A. (2021). Educación superior y la covid-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), e1275. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2021.1275>
- Padula, J. (2001). *Una introducción a la educación a distancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Poussier, C. (2020). *La enseñanza no presencial en línea de las lenguas en situación de emergencia sanitaria en Educación Secundaria* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad de Lleida. <http://hdl.handle.net/10459.1/71409>
- Ren, J. (2020). *How the change to online learning affected Chinese language teaching in California schools due to the 2020 Covid-19 pandemic* [Tesis de Maestría]. Humboldt State University. <https://digitalcommons.humboldt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1469&context=etd>
- Yang, L. y Lin, J. (2020). The impact of online teaching on interaction during the pandemic: An exploratory

- study in CFL classes. *International Journal of Chinese Language Teaching*, 1(2), 37-50. <https://doi.org/10.46451/ijclt.2020.09.03>
- Van der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. De Boeck.
- Zhang, C. (2020a). From face-to-face to screen-to-screen: CFL teachers' beliefs about digital teaching competence during the pandemic. *International Journal of Chinese Language Teaching*, 1(1), 35-52. <https://doi.org/10.46451/ijclt.2020.06.03>
- Zhang, Q. (2020b). Narrative inquiry into online teaching of Chinese characters during the pandemic. *International Journal of Chinese Language Teaching*, 1(1), 20-34. <https://doi.org/10.46451/ijclt.2020.06.02>
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L. y Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(55), 1-6. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>
- Zhou, L., Li, F., Wu, S. y Zhou, M. (2020). "School's out, but class's on", the largest online education in the world today: Taking China's practical exploration during the COVID-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evidence of Chinese Education*, 4(2), 501-519. <https://doi.org/10.15354/bece.20.ar023>



Lenguaje, sociedad y escuela



Estudios sobre las actitudes lingüísticas en el contexto colombiano: una revisión

Studies about Linguistic Attitudes in the Colombian Context: A Review

Andrés Mahecha Ovalle¹ 

Resumen

Las investigaciones sobre las valoraciones lingüísticas de los diversos hechos lingüísticos han aumentado en las últimas décadas en el escenario colombiano. Estas recogen las percepciones, evaluaciones, creencias y valoraciones de los usuarios frente a las variedades y situaciones lingüísticas concretas de las comunidades de habla en el territorio nacional. Este estudio revisa, de manera sistemática y descriptiva, las publicaciones relacionadas con las actitudes lingüísticas adelantadas en Colombia desde 1999 hasta 2021. La revisión describe las temáticas de investigación, los enfoques metodológicos y los principales hallazgos de cada estudio. En las investigaciones se emplea mayoritariamente un enfoque cualitativo, y son pocos los estudios con un enfoque mixto o cuantitativo. La obtención de datos se adelanta a través de la escala de Likert, el cuestionario y las entrevistas semiestructurada y estructurada. En el caso de las variables extralingüísticas, priman el lugar de procedencia, la edad, el nivel educativo y el sexo o género. Se concluye que la variedad bogotana obtiene una valoración positiva y se toma como referencia normativa. Los trabajos investigativos sobre las actitudes lingüísticas se centran en las diversas variedades dialectales, en especial los dialectos propios de los superdialectos andino y costeño. En cambio, son pocos los trabajos en los dialectos llanero y amazónico. También se encuentran deficiencias en la investigación sobre la percepción de los hablantes nativos y no nativos ante las lenguas indígenas, las criollas y la lengua de señas colombiana.

Palabras clave: actitudes lingüísticas, dialecto, lenguas indígenas, enseñanza de lenguas

Abstract

In the Colombian context, research on the linguistic assessment of various linguistic facts has increased in recent decades. These collect the perceptions, evaluations, beliefs, and assessments of users regarding the specific linguistic varieties and situations of speech communities in the national territory. This study reviews, in a systematic and descriptive way, the publications related to advanced linguistic attitudes in Colombia from 1999 to 2021. It describes the research themes, methodological approaches, and the main findings of each study. A qualitative approach is mostly used in research, and there are few studies with a mixed or quantitative approach. Data collection is carried out via the Likert scale, questionnaires, and semi-structured and structured interviews. In the case of extralinguistic variables, place of origin, age, educational level, and gender prevail. It is concluded that the Bogotan variety obtains a positive assessment and is taken as a normative reference. Research works on linguistic attitudes focus on the various dialectal varieties, especially the dialects of the Andean and Coastal superdialects. In contrast, there are few works on the Llanero and Amazonian dialects. Moreover, deficiencies are found in research on the perception of native and non-native speakers regarding indigenous languages, Creoles, and Colombian Sign Language.

Keywords: linguistic attitudes, dialect, indigenous languages, language teaching

¹ Docente e investigador Secretaría de Educación Distrital (SED). Correo electrónico: andres320@hotmail.com

Cómo citar: Mahecha Ovalle, A. (2022). Estudios sobre las actitudes lingüísticas en el contexto colombiano: una revisión. *Enunciación*, 27(2), 219-232. <https://doi.org/10.14483/22486798.19004>

Artículo recibido: 24 de enero de 2022; aprobado: 28 de junio de 2022

Introducción

La pertinencia de una revisión de los estudios sobre las *actitudes lingüísticas* en el panorama lingüístico colombiano se sustenta en que esta contribuye a la relación establecida entre el comportamiento social, la lengua y los valores socioculturales. Estos aspectos definen y fijan las percepciones lingüísticas sobre el dialecto de los pueblos en medio del entramado de las variedades lingüísticas propias del español colombiano, las lenguas indígenas, la criolla y de la lengua de señas colombiana (LSC).

Asimismo, esta revisión permite observar las nuevas tendencias investigativas sobre las *actitudes lingüísticas* en las áreas del tratamiento pronominal o nominal, la planificación lingüística y su incidencia en las dinámicas educativas adoptadas en los centros educativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Por consiguiente, se observan las diversas valoraciones y percepciones de los hablantes hacia su habla frente a otras dentro su práctica discursiva cotidiana para la comprensión de las dinámicas sociolingüísticas desde la autoevaluación de los hablantes, las pautas de prestigio e identidad regional, según sea la variedad empleada en los intercambios lingüísticos.

Las *actitudes lingüísticas* son fundamentales en la evaluación que los usuarios de una lengua realizan en relación con su variedad dialectal o sobre el habla de una comunidad específica. Los miembros de cada grupo social aprecian su lengua y, al mismo tiempo, juzgan otras formas de habla presentes en comunidades ajenas a la suya. La apreciación se establece desde una serie de parámetros lingüísticos y sociales que se observan en los intercambios comunicativos. Según Almeida (1999), “al hablar, [...] entra en juego todo un conjunto de mecanismos de la psicología social que nos permite codificar/decodificar determinados valores sociales adscritos a los rasgos lingüísticos particulares” (p. 113). Se hallan tres variables principales sobre las unidades del lenguaje a ser valoradas de acuerdo con Labov: “indicadores, marcadores

y estereotipos” (1972, 1983, citado por Almeida, 1999, p. 113).

Desde la evaluación de las unidades del lenguaje, la sociolingüística se ha centrado en tres componentes en los estudios sobre las *actitudes lingüísticas*: relación entre el estatus y el poder social de las comunidades, vinculación de los grupos con la norma estándar y la actitud como factor determinante del cambio lingüístico (Almeida, 1999). Así, las investigaciones adelantadas en el escenario colombiano se inscriben en estas tres perspectivas de trabajo. En el primer componente, se observan los rasgos lingüísticos asociados a la variedad considerada estándar, prestigiosa, normativa y correcta; mientras que otras variedades reciben una connotación peyorativa: poco prestigiosa, anormativa e incorrecta. En el segundo, los hablantes asumen las formas consideradas prestigiosas socialmente en detrimento de las propias. En el tercero, las *actitudes lingüísticas* se asumen como un factor clave en el cambio lingüístico. Las variedades que reciben percepciones positivas se creen más prestigiosas; por ende, tienen mayor aceptación a nivel social.

En este sentido, esta revisión sistemática identifica algunas de las dinámicas centrales de las conductas sociales y las valoraciones sobre los dialectos del español colombiano; el impacto de las percepciones lingüísticas en la enseñanza del español como segunda lengua, extranjera y materna; el uso de una variedad, la revitalización y el estado de las lenguas indígenas y del criollo sanandresano. De igual manera, la revisión señala aspectos de la valoración, la situación política, la planificación lingüística y el estado de la lengua de señas colombiana (LSC), en relación con la dinámica adoptada por sus usuarios. Se destacan las evaluaciones, las creencias y los prejuicios que los hablantes tienen frente a los rasgos lingüísticos propios de la variación lingüística de determinadas comunidades de habla en el escenario regional colombiano.

Por lo anterior, este trabajo plantea una indagación sistemática y descriptiva de los estudios

realizados entre 1999 y 2021. El propósito de esta revisión es describir las temáticas de investigación adoptadas, los enfoques, el método, los escenarios de indagación y los elementos principales derivados de los estudios. Así pues, el artículo trata de responder al siguiente interrogante: ¿Cuáles son las principales tendencias en los trabajos que asumen las valoraciones lingüísticas en su objetivo principal o específico en relación con las lenguas y variedades dialectales usadas en Colombia?

Metodología y corpus

La presente revisión se inscribe en el enfoque cualitativo con un alcance descriptivo. Se ubica en este nivel, puesto que “se limita a reunir los datos, a describirlos y a relacionarlos entre ellos o con determinadas variables en busca de asociaciones pertinentes para establecer generalizaciones empíricas” (López Morales, 1994, p. 18). Este alcance se elige porque permite la conceptualización de categorías con el objeto de hallar lo sistemático de un fenómeno junto con sus componentes esenciales. Se adopta el método de análisis de contenido cualitativo (ACC), según la propuesta de Andréu (2011).

Los estudios examinados en esta revisión sistemática y descriptiva comprenden las investigaciones que abordaron las valoraciones lingüísticas como factor principal o secundario desde 1999 hasta 2021. El método de búsqueda se enfocó en la indagación en bases de datos, como *Scopus*, *SciELO*, *Redalyc*, *Dialnet* y *Latindex*. Como criterio de búsqueda, se insertaron los siguientes descriptores: *actitudes lingüísticas*, *variedad dialectal*, *enseñanza de lenguas*, *lenguas indígenas*, *lengua de señas* y *formas de tratamiento*. También, se realizó la indagación con la respectiva traducción de los descriptores en inglés: *linguistic attitudes*, *dialect variety*, *language teaching*, *indigenous languages*, *sign language* y *form of address*.

Se determinaron los criterios de inclusión y exclusión con base en los siguientes: se priorizaron a) artículos de investigación técnica y científica,

artículos de revisión, artículos de reflexión, estados del arte publicados desde 1999 hasta 2021; b) artículos publicados en bases de datos como *Scopus*, *SciELO*, *Redalyc*, *Dialnet*, *Latindex*. No se incluyeron a) los estudios sociológicos; b) artículos incompletos; c) cartas al editor y d) resúmenes de congresos. El resultado de la búsqueda arrojó 96 estudios de los cuales se seleccionaron 41 publicados en revistas científicas y 11 provenientes de repositorios institucionales. En total, se analizaron 50 estudios, cuyo objetivo principal y específico está centrado en la indagación de las *actitudes lingüísticas*. En la [tabla 1](#), se muestra la cantidad de publicaciones discriminadas de acuerdo con la temática de investigación.

Tabla 1

Porcentaje de estudios analizados según la temática

Temática indagada	Estudios analizados
Actitudes hacia la variedad dialectal	18 (36 %)
Actitudes en la enseñanza de lenguas	11 (22 %)
Actitudes hacia las lenguas indígenas	9 (18 %)
Actitudes hacia la lengua de señas colombiana (LSC)	2 (4 %)
Actitudes hacia las lenguas criollas	4 (8 %)
Actitudes hacia las fórmulas de tratamiento	3 (6 %)
Otras temáticas	3 (6 %)
Total	50

Análisis y discusión de los resultados

En el presente trabajo emergen siete categorías centrales alrededor de las cuales se establecen los estudios referidos a las *actitudes lingüísticas* en el panorama lingüístico colombiano: a) hacia la variedad dialectal, b) hacia las lenguas indígenas, c) hacia la enseñanza de lenguas, d) hacia la lengua de señas colombiana, e) hacia las lenguas criollas, f) hacia el sistema de tratamiento pronominal y nominal, g) hacia otras temáticas como la planificación lingüística y los chistes en la prédica cristiana.

Actitudes lingüísticas hacia la variedad dialectal

En el escenario de las *actitudes lingüísticas* hacia la variedad dialectal del español colombiano se hallaron dieciocho manuscritos. En esta línea se examinan las creencias, estereotipos y actitudes de los colombianos hacia los diversos dialectos del español colombiano.

Las primeras indagaciones se centran en la percepción de algunos colombianos frente a las variedades dialectales presentes en el país. [Salazar \(2019\)](#), [Salazar y Rodríguez \(2020\)](#) estudian, en el primer trabajo, las valoraciones de los monterianos sobre la variedad de Montería (Córdoba); en el segundo, se analiza la variedad de Valledupar. Los encuestados reconocen que hablan *goppiao* y *cantao*, características propias de su variante, aspectos que generan calificativos despectivos de los monterianos hacia otras variedades dialectales. En el caso de la variedad bogotana, [Avellaneda y Díaz \(2020\)](#) se centran en la variedad estándar, y [Castillo \(2018\)](#) se enfatiza en la no estándar del español bogotano, la cual recibe una valoración positiva por los adolescentes en ambas investigaciones. Además, [Avellaneda y Díaz \(2020\)](#) se ocupan de la variedad hablada en Barranquilla, por cuanto esta representa una forma costera del español colombiano evaluada negativamente tanto por venezolanos migrantes como por colombianos.

[Bernal \(2016\)](#), [Chamorro y López \(2019\)](#) llegan a la misma conclusión, los participantes en estos estudios consideran la variedad bogotana como prestigiosa y normativa en contraste con otras variedades colombianas. [Bernal et al. \(2014\)](#) encuentran calificaciones similares frente a la variedad bogotana: es carente de acento, léxico adecuado, comprensible, entre otras. Sin embargo, los estudios previos de [Bernal et al. \(2014\)](#); [Bernal \(2016\)](#), [Chamorro y López \(2019\)](#), y [Avellaneda y Díaz \(2020\)](#) enfatizan en que las variedades de Montería, Barranquilla y Valledupar reciben una calificación negativa. Una posible explicación de este fenómeno es establecida

por [Espinosa \(2013\)](#), quien en el caso del Atlántico encuentra que se califican despectivamente aspectos lingüísticos y léxicos propios de esta región y se consideran poco cultos, aunque su uso esté establecido en el discurso cotidiano formal e informal. Este comportamiento lingüístico-discursivo se consolida en un elemento de identidad regional, como se evidencia en [Salazar \(2014\)](#), incluso con una connotación negativa hacia la variedad propia.

Se puede considerar, entonces, que existe un criterio definido en la evaluación de algunas variedades dialectales. Esta premisa se corrobora con los estudios adelantados por [Bernal y Díaz \(2017\)](#), [González-Rátiva et al. \(2018\)](#), quienes concluyen que los colombianos tienen una lealtad lingüística hacia las diversas variedades empleadas en el territorio colombiano. No obstante, esta lealtad está más presente en zonas del interior por parte de hablantes de esta región respecto de lo que ocurre en las regiones del Caribe. Para ilustrar lo anterior, se resalta la variedad andina colombiana (habla de Medellín), valorada como parte de la identidad regional de los antioqueños. A su vez, se valora positivamente la realidad lingüística andina-bogotana como cercana. Esta percepción se fundamenta en calificativos como *rica*, *interesante*, *pulcra*, *innovadora*, entre otros. Frente a esta última valoración, [Gamboa \(2008\)](#) declara que las madres adolescentes desplazadas que residen en Bogotá D. C. se adaptan a las nuevas formas de habla mediante la adopción de percepciones lingüísticas y culturales innovadoras.

Un segundo grupo de trabajos se enfatiza en las *actitudes lingüísticas* en zona de frontera y en situaciones de contacto lingüístico. [Arboleda \(2003\)](#), [Rojas \(2008\)](#) y [Freites \(2007\)](#) describen las percepciones que asumen los hablantes en frontera binacional y trinacional. Estos afirman que las variedades dialectales fronterizas no se emplean en los medios de comunicación, debido a la discriminación de las hablas locales o regionales presentes en los territorios de límites nacionales. Por ello, los hablantes situados en zona fronteriza asumen dialectos ajenos como modelo lingüístico en

la comunicación formal. En cuanto a la valoración de variedades externas al español colombiano, [Bernal y Díaz \(2016\)](#), [Barragán \(2018\)](#) y [Molina \(2020\)](#) determinan que algunos hablantes colombianos toman la variedad española como referente lingüístico. Al mismo tiempo, el habla colombiana se asume como próxima o similar a la madrileña. Sin embargo, este criterio no se mantiene uniforme en los encuestados en los estudios de [Bernal y Díaz \(2016\)](#), [Barragán \(2018\)](#), [Avellaneda y Díaz \(2020\)](#), y [Molina \(2020\)](#).

Actitudes lingüísticas hacia las lenguas indígenas

Esta línea de investigación se sustenta en nueve trabajos que abordan el bilingüismo, el estado sociolingüístico de algunas comunidades indígenas junto con las creencias y las *actitudes lingüísticas* hacia las lenguas nativas en un escenario multicultural.

En el ámbito del bilingüismo, se presentan tres investigaciones relevantes: [Alarcón \(2007\)](#), [Etxebarria \(2012, 2018\)](#). Estos estudios evidencian que en gran parte de las comunidades indígenas se halla el fenómeno del bilingüismo, sustentado en la noción del desarrollo y en la competencia comunicativa intercultural. En relación con lo anterior, [Mejía \(2011\)](#) también estudia los aspectos centrales del bilingüismo de la comunidad wayuu El Pasito. La autora señala que en esta comunidad los hablantes se caracterizan por ser bilingües con una preferencia por el español en el escenario formal y la lengua materna se usa en el contexto familiar.

En cuanto al estado sociolingüístico de las comunidades indígenas, se observa, en los estudios de [Ramírez \(2003\)](#), [Mejía \(2011\)](#) y [Ospina \(2015\)](#), que paulatinamente las lenguas nativas han sido desplazadas por el español. Entre los factores que han llevado a esta desaparición progresiva se encuentran la globalización, la aculturación, la imposición del español como lengua de comunicación dentro y fuera de la comunidad, las diferentes situaciones desiguales del bilingüismo, la ausencia de una política lingüística eficaz en los territorios y de las

valoraciones negativas hacia el empleo de la lengua materna en el escenario público. El factor previo genera la poca transmisión de la lengua de padres a hijos y, por ende, esto conlleva a la pérdida de la competencia lingüística. Asimismo, [Ospina \(2015\)](#) resalta que algunos factores como la discriminación lingüística, la exclusión social, la creencia de la superioridad social, cultural y económica del español conllevan a la creación de una escuela monolingüe en la lengua hegemónica. Estos aspectos contribuyen a la generación de percepciones negativas por parte de algunos indígenas hacia su lengua materna, como señalan [Soler \(1999\)](#), [Marmolejo \(2017\)](#), [Salazar y Ospino \(2021\)](#).

En este terreno investigativo, se puede sostener que los trabajos aquí abordados se suscriben en el enfoque cualitativo con un alcance descriptivo y explicativo. No obstante, algunas de estas investigaciones presentan un análisis de datos mixto: [Soler \(1999\)](#), [Etxebarria \(2012\)](#) y [Marmolejo \(2017\)](#). Entre los instrumentos, se emplean el cuestionario, la observación participante, la encuesta, la entrevista semidirigida y a profundidad. En el caso de las variables sociales asumidas en los trabajos, se encuentran el nivel de escolaridad, el lugar de residencia, la edad, el reconocimiento social (liderazgo) y el sexo.

Actitudes lingüísticas en la enseñanza de lenguas

En esta línea temática se presentan once trabajos que abordan las *actitudes lingüísticas* de los maestros y estudiantes en la enseñanza del español como lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera.

De acuerdo con lo anterior, sobresale el estudio de [Murillo \(2011\)](#), quien reflexiona sobre los sentidos de la formación de los docentes y los etnoeducadores en la Universidad Tecnológica del Chocó. La autora centra parte de su análisis en las *actitudes lingüísticas* adoptadas por los maestros en su formación hacia el habla del afrodescendiente en el Pacífico chocoano y frente a las otras variedades del español colombiano. Así, se establece un contraste

entre la lengua estándar que el profesorado asume por su nivel de escolaridad y su variedad de habla local. Por su parte, [Acevedo \(2019\)](#) indaga sobre la percepción lingüística de los asistentes de idiomas hacia la variedad de Santiago de Cali. El autor sostiene que estos extranjeros tienen una apreciación favorable frente a esta variedad, mas no así hacia las condiciones socioculturales de los hablantes.

Investigadores como [Galvis \(2016\)](#), [Rodríguez \(2017\)](#), [Urrego y Aguirre \(2019\)](#) evidencian que existe una serie de valoraciones en relación con la enseñanza del español como L1 y L2. Estos estudios revelan que en la práctica pedagógica los profesores tienen buena percepción de los diversos dialectos del español colombiano en pro de su enseñanza en el contexto nacional e internacional. En estos dos trabajos, se observa que el nivel léxico y gramatical son parte fundamental en la formación del alumnado, sin dejar de lado los niveles fonético y discursivo. En el proceso de la enseñanza emerge el de corrección, la cual se sustenta en la noción de *norma prestigiosa* o *español estándar*, criterio que se aprecia en los estudios de [Rodríguez \(2017\)](#) y [Urrego y Aguirre \(2019\)](#). Entonces, se observa la presencia de la corrección lingüística en la enseñanza del español como L1 y L2, al menos en el escenario de desarrollo de estas dos últimas investigaciones.

En el escenario capitalino, [Montoya \(2013\)](#) estudia la construcción de la *actitud lingüística* en estudiantes de instituciones bilingües en Bogotá D. C. En este caso, la autora encuentra que, en la formación de las valoraciones lingüísticas, los factores social, político, cultural e individual son determinantes en la formación de estas. En concreto, los factores extralingüísticos mencionados se convierten en el criterio central para la consolidación del aprendizaje del inglés y español. Además, el escenario donde se encuentra el individuo permea la forma de observar la importancia del aprendizaje de la lengua inglesa a nivel micro como la calle, el colegio o el hogar.

En el escenario de Santiago de Cali, [Lozada y Obonaga \(2015\)](#), en marco del Plan Nacional

de Bilingüismo (PNB), determinaron que los estudiantes de educación media y vocacional tienen una percepción positiva en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los educandos sustentan sus creencias en que la lengua inglesa es parte sustancial de su formación académica, el éxito laboral o profesional. En otro contexto, [Galvis \(2016\)](#) describe las percepciones lingüísticas de las sabedoras wayuu sobre el español como L2 en su territorio pluriétnico y cultural. Estas autoridades étnicas mantienen una actitud positiva hacia el español como vehículo de comunicación formal. No obstante, ellas apelan por la continuidad de una educación bilingüe con el propósito del fortalecimiento de la cultura autóctona en las rancherías wayuu.

Continuando con los trabajos de apreciaciones lingüísticas en el contexto de enseñanza, [Cuida \(2015\)](#) y [Borrero \(2020\)](#) analizan la trascendencia de la valoración lingüística en la cultura, la pedagogía y en el aprendizaje de una lengua. Este último autor revela que los educandos tienen una actitud positiva frente a la lengua francesa fundamentados en tres criterios: lingüístico, cultural y pedagógico. Esta valoración se logra gracias al prestigio lingüístico del francés. El trabajo arroja que la relación entre lengua, cultura y pedagogía es bidireccional, elemento que favorece el aprendizaje activo de la lengua francesa. En este mismo sentido, [Cuida \(2015\)](#) determina que las valoraciones positivas son determinantes en la adquisición de los ítems léxicos del inglés.

Además de los estudios previos, [Tovar \(2020\)](#) realiza una aproximación interdisciplinaria a la enseñanza de la lengua escrita en niños sordos, cuyos contenidos se adaptaron a la LSC. El autor diserta sobre las actitudes que deben ser asumidas por la comunidad educativa desde un enfoque discursivo que permita un óptimo aprendizaje de ambas lenguas (español y LSC). Esta perspectiva de trabajo busca privilegiar una valoración positiva de la lengua escrita con su respectiva representación en LSC, aspecto que contribuye a la sensibilización de la comunidad sorda. De esta manera,

el maestro en aula se convierte en un facilitador y creador de dinámicas específicas en el aula. Se pretende, entonces, que el enfoque discursivo conlleve a la generación de actividades motivadoras hacia el aprendizaje de la escritura en la comunidad sorda.

En este mismo sentido, [Utría \(2017\)](#) describe las actitudes de los jóvenes sordos frente a la escritura en el nivel de la educación media vocacional de instituciones públicas del departamento de Atlántico (Barranquilla y Soledad). En este trabajo, se evidencia que los estudiantes poseen una valoración negativa respecto del aprendizaje de la escritura. Por ende, los educandos sordos no están motivados ni tienen buena disposición para adelantar el proceso escritural. Por este hecho y, como afirma la autora, “a partir de la interpretación y análisis de los resultados obtenidos, se logró determinar que los jóvenes sordos de 10.º y 11.º poseen actitudes de duda hacia el proceso de escritura” ([Utría, 2017, p. 28](#)). Al respecto, otros estudios han evidenciado actitudes negativas hacia la escritura ([Gutiérrez, 2003](#), citado por [Utría, 2017](#)). Desde estos dos trabajos, se afirma que los estudiantes sordos han mantenido una actitud negativa frente al aprendizaje del registro escrito en lengua española.

La metodología asumida por [Lozada y Obonaga \(2015\)](#), [Urrego y Jiménez \(2019\)](#) y [Acevedo \(2019\)](#) se sustenta en el enfoque mixto; mientras que los demás trabajos se asumen desde la óptica cualitativa. En estas investigaciones se reitera el uso de instrumentos como el cuestionario (tipo escala de Likert), la entrevista semiestructurada, estructurada y etnográfica, la encuesta dirigida y la historia de vida. En relación con las variables sociales, se prioriza el sexo, el nivel educativo y al lugar de procedencia.

Actitudes lingüísticas hacia la lengua de señas colombiana (LSC)

En la línea de apreciaciones hacia la lengua de señas colombiana (LSC) se destacan dos estudios.

Los trabajos se caracterizan por la indagación sobre las percepciones de los padres en relación con la sordera de sus hijos ([Vesga et al., 2017](#)) y la valoración de los señantes de LSC frente a los neologismos de la Fundación Árbol de Vida ([Chacón-Gómez y Cortés, 2017](#)).

El trabajo de [Vesga et al. \(2017\)](#) muestra las valoraciones de las madres de familia sobre la sordera de sus hijos durante el proceso de escolarización de educación básica (cuarto de primaria). Los autores presentan diversas creencias de las progenitoras frente a las dinámicas adoptadas en las escuelas respecto de la sordera y cómo se asume en la educación pública. Esta se sustenta en la tradición metodológica oral, bicultural y bilingüe en el enfoque de enseñanza y aprendizaje de los niños sordos.

En el estudio de [Chacón-Gómez y Cortés \(2017\)](#), los investigadores encuentran que se califica como negativa cada una de las nuevas configuraciones de las señas empleada por los señantes, incluso cuando estas no obedecen a las creaciones de la Fundación Árbol de Vida. En cuanto a las innovaciones léxicas propuestas por esta fundación, estas no son empleadas por las personas adultas, aspecto por el cual los neologismos obtuvieron un juicio negativo y, a la vez, su desconocimiento conlleva al desuso de estos.

En los dos trabajos previos, uno privilegia el carácter cualitativo ([Vesga et al., 2017](#)) y el otro asume el enfoque cuantitativo ([Chacón-Gómez y Cortés, 2017](#)) con un alcance descriptivo. En este sentido, los instrumentos de recolección de información son la entrevista sociolingüística y a profundidad (con un soporte de video), y el grupo. En el caso de los factores sociales, prima el sexo y la edad. En esta última variable extralingüística, los rangos de edad se agrupan así: 8-15, 20-35 y 40-60 años, lo cual quiere decir que no se han tomado en cuenta los señantes menores de ocho años. Este grupo excluido podría aportar elementos importantes frente a la percepción inicial en el aprendizaje de la LSC.

Actitudes lingüísticas hacia las lenguas criollas

En este subapartado existen cuatro estudios que centran su análisis en la lengua criolla sanandresana, e indagan sobre las *actitudes lingüísticas* e identidad (etno)lingüística de los sanandresanos hacia el inglés criollo y, a su vez, este se contrasta con el inglés estándar y el español, ambas consideradas lenguas internacionales.

En orden cronológico, Flórez (2006) enfatiza en la evaluación del inglés estándar, el criollo y el español desde una perspectiva comparativa. Esta autora halla valoraciones similares hacia las tres lenguas. Por ende, se habla de un multilingüismo en las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, con unas condiciones favorables a este. No obstante, estas conclusiones son parciales por el bajo número de hablantes indagados.

Del mismo modo, el estudio de García (2012) indaga sobre las percepciones lingüísticas frente al criollo y el inglés estándar como elementos de identidad, sumado al español en el ámbito lingüístico de los nativos. El investigador resalta la necesidad de reconocer la relación de las valoraciones en la creación de una identidad etnolingüística en los isleños. También, observa que tanto las *actitudes lingüísticas* como la identidad etnolingüística son cambiantes en los habitantes autóctonos. Entonces, propone que la historia de vida podría develar una relación más directa entre valoración lingüística e identidad, aspecto que en palabras del García (2012) no se logra en su totalidad con el cuestionario sociolingüístico. Años más tarde, García (2014) emplea esta metodología con el propósito de estudiar el vínculo entre lengua e identidad personal, étnica, nacional y global de algunos jóvenes de Trinidad y Tobago¹.

Moya (2014), en su diagnóstico sociolingüístico en la isla de San Andrés, caso San Luis, destaca que los hablantes son bilingües, aspecto que

hace que se valore positivamente el uso del español en el contexto formal, en detrimento del inglés criollo. Se considera, entonces, el español como prestigioso y, al mismo tiempo, como la lengua de comunicación por excelencia en el ámbito social. De modo que el criollo se relega al escenario familiar; aunque, la dinámica sociolingüística del lugar permite que los parlantes criollos asuman el inglés en su cotidianidad, por ser este valorado positivamente en contextos internacionales y por la política de bilingüismo impulsada por el Estado colombiano: español e inglés. Al respecto, la autora manifiesta que “las percepciones frente a la lengua son ahora más positivas y favorables para el uso de esta en ámbitos más extensos como la escuela” (Moya, 2014, p. 64). Según este factor, los hablantes se identifican con su lengua materna y le asignan una valoración prestigiosa a esta.

Los cuatro trabajos previos se inscriben en el enfoque cualitativo, aunque el estudio de Flórez (2006) plantea datos del orden cuantitativo en el análisis del corpus presentado. Las variables extralingüísticas empleadas son la edad, el nivel de escolaridad, el estrato social, la ocupación, la etnia, el lugar de residencia, el sexo y el conocimiento de la lengua. Se observa que cada investigación más de tres variables sociales para la comprensión del fenómeno a estudiar.

Actitudes lingüísticas hacia el sistema de tratamiento pronominal y nominal

En esta línea investigativa se aprecian tres investigaciones: Cepeda (2017), Agudelo y Pasuy (2017), y Mahecha (2018). Estos examinan las *actitudes lingüísticas* hacia los sistemas de tratamiento en el escenario distrital y en las zonas de voseo.

En la primera sección de estudios, Cepeda (2017) y Agudelo y Pasuy (2017) analizan las actitudes y percepciones sobre el sistema pronominal *tú*, *usted* y *vos*. Cepeda (2017) identifica que se encuentra una serie de estereotipos en el uso de *tú* y *usted* en los hablantes bogotanos. La forma *tú* tiende a predominar con el sexo femenino, y *usted*

¹ No se profundiza en este estudio porque se realizó en un escenario ajeno al colombiano. Aunque, se resalta por el uso de la historia de vida como instrumento en la indagación de la relación entre lengua e identidad.

se asocia al sexo masculino, siendo este el estándar que arrojan los datos estadísticos acuñados por la investigadora. Ello evidencia una tendencia estándar al uso de *usted* como fórmula no marcada y de *tú* como tratamiento marcado. Lo descrito se sujeta a las dinámicas sociopragmáticas propias de la comunicación establecida entre el hablante y el oyente. Por ende, *usted* está libre de estereotipos; en oposición a *tú*, el cual se asocia por parte de los hablantes como propio del habla femenina y gay.

Por su parte, Agudelo y Pasuy (2017) señalan que los maestros de español como lengua extranjera (ELE) de Manizales emplean el voseo de manera natural en su práctica educativa. En consecuencia, los profesores asumen una actitud positiva frente a este (tratamiento denominado *orgullo lingüístico*). Su uso se sustenta en la validación del voseo en la política lingüística adoptada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). No obstante, para los aprendices de ELE, esta variación lingüística genera un *choque cultural*, en palabras de las autoras. Para dar cuenta de lo anterior, el estudio revela que los menores de 40 años no creen que el voseo sea un tratamiento prestigioso, digno de ser enseñado. Estos califican el voseo bajo el rótulo de *vergonzoso*, valoración que deslegitima su enseñanza. Las investigadoras sostienen que la connotación negativa se fundamenta en los estereotipos culturales, la ocupación y el estatus del docente.

En la segunda sección se encuentra el estudio de Mahecha (2018), quien analiza las percepciones lingüísticas de los adultos bogotanos frente al sistema nominal empleado por los jóvenes que habitan en el Distrito Capital, localidad de Kennedy. El autor halla que las valoraciones de los adultos hacia las fórmulas de tratamiento nominales son negativas. Las actitudes negativas se enraízan en los estereotipos sobre el habla juvenil calificada bajo la denominación de *inculta, vulgar e informal*. Al mismo tiempo, el investigador enuncia que los jóvenes reciben la denominación de *malhablados*. En este contexto, “los adultos bogotanos identifican las FTN del habla juvenil como inapropiadas según la variedad del español bogotano”

(Mahecha, 2018, p. 53). Para ilustrar lo anterior, se observa que en el sistema de tratamiento la forma pronominal *tú* y las nominales (*amotro, perro-a, puto-a, tonto-a*, etc.) adquieren una actitud negativa. Esta se origina en los estereotipos sociales de la comunidad de habla, mas no obedece a factores lingüísticos de índole normativa.

El enfoque de los tres estudios está sustentado en la investigación cualitativa de corte sociolingüístico. El alcance de estos es descriptivo y explicativo de las valoraciones de los hablantes, las cuales estriban en los factores sociales de sexo, edad, estratificación social, lugar de procedencia, nivel de escolaridad e identidad étnica. El análisis de los datos se adelantó de manera cualitativa, no obstante Cepeda (2017) se apoyó en la estadística con el objeto de evidenciar el porcentaje de uso de cada tratamiento. En los tres estudios, los investigadores usaron el cuestionario como método directo de obtención de datos y este se destaca por poseer preguntas abiertas. El cuestionario se aplicó a informes residentes en contextos urbanos con una muestra no mayor a 40 hablantes por cada estudio.

Otras temáticas

Otros elementos importantes que se relacionan con los trabajos de las *actitudes lingüísticas* se estructuran alrededor de la relevancia de los estudios sociolingüísticos en esta área (Córdoba, 2012), la incidencia de la política y planificación lingüística en el escenario educativo (Montoya, 2013) y la valoración de aspectos cotidianos como el humor en el escenario cristiano evangélico (Parra, 2009).

El primero de ellos versa sobre la centralidad de las percepciones lingüísticas en la variación sociolingüística. Para ello, la autora describe las motivaciones sociales que conducen a los usuarios a privilegiar determinadas formas lingüísticas. Entre las razones socioculturales que influyen de manera directa en la variación sociolingüística se destaca desde el prestigio, el poder, la marginalidad social, la autocensura sustentada en la etnia, la conciencia

sobre su habla local frente a su propia variedad lingüística. También, se encuentran otros aspectos: sentimiento regionalista, acontecimientos históricos y políticos, posición del grupo en la jerarquía social, identidad étnica o nacional frente a la lengua materna, sexo, edad y creencias afectivas.

El segundo trabajo detalla el impacto de los actos administrativos estatales en la conformación de las *actitudes lingüísticas*. En particular, la política y la planeación lingüística afectan de manera directa las determinaciones a nivel nacional en materia educativa. De ahí que el estudiantado genere valoraciones sustentadas en los actos administrativos de índole regional y nacional. Por ello, en el escenario colombiano, el inglés y el español han adquirido prestigio lingüístico, siendo el inglés la lengua que adquiere más valoraciones positivas de manera progresiva.

El prestigio lingüístico, entonces, se sustenta como un elemento positivo en la generación de una actitud favorable hacia una lengua o variedad de esta. En este contexto particular, la seguridad lingüística y el prestigio son fundamentales en la valoración de los recursos lingüísticos empleados en microcontextos. Para ilustrar lo anterior, el tercer estudio muestra cómo estos dos aspectos lingüísticos influyen de manera directa en las actitudes frente al fenómeno del chiste en las prédicas cristianas. La autora determina que este fenómeno lingüístico es calificado positivamente por los hablantes jóvenes. En cambio, los adultos asumen una actitud negativa frente al chiste en el servicio religioso.

En esta línea temática, en los tres manuscritos se empleó un enfoque cualitativo. Los trabajos tuvieron un alcance explicativo de los fenómenos que conllevan a los informantes a adoptar determinadas valoraciones frente a hechos sociolingüísticos concretos de grupos sociales. Se estudia, en definitiva, las creencias sobre el habla urbana de estudiantes inmersos en programas bilingües (español e inglés) y de una comunidad cristiana con base en las variables extralingüísticas, como: la edad (18 hasta 77 años) y el sexo (hombre-mujer). Para la recolección del corpus, se emplearon los

siguientes instrumentos: cuestionario (estructura abierta y cerrada), cuestionario de actitudes lingüísticas, grupo focal, entrevistas individualizadas y a escala tipo Likert. Al respecto de la muestra, esta consistió en un máximo de 99 informantes.

Conclusiones

El primer hallazgo se centra en las categorías de los estudios de las actitudes lingüísticas en el contexto colombiano. Esto permite vislumbrar las preferencias de los investigadores en el abordaje de las percepciones lingüísticas. Entre las líneas centrales se observan las investigaciones sobre las actitudes lingüísticas hacia las variedades del español colombiano, la enseñanza del español como lengua materna y extranjera, la lengua de señas colombiana, lenguas criollas e indígenas. Se precisa la necesidad de más estudios sobre la lengua indígena, de señas, criolla y de comunidades de habla específicas. Aunque se presentan pocas investigaciones en estas áreas temáticas, se registra el interés de la comunidad académica colombiana en ellas.

La temática con mayor número de trabajos es la valoración de la diversidad dialectal presente en el español colombiano. El énfasis de estos estudios se pone en los superdialectos costeño y andino, según la propuesta de [Montes Giraldo \(1982\)](#). Se observa un mayor número de trabajos sobre las variedades dialectales inmersas en el superdialecto andino. Entre estas se destaca la bogotana, la cual recibe una valoración positiva y se describe como *prestigiosa y normativa*. En este mismo sentido, los estudios enfocados en conocer los juicios sobre las lenguas indígenas son casi inexistentes, este factor deja desbalance en estas líneas de investigación, lo que evidencia una tendencia especial por obtener las *actitudes lingüísticas* de dialectos situados en escenarios geográficos cercanos a las ciudades capitales centrales.

En el plano de las variables extralingüísticas se prioriza el sexo, la edad, el nivel educativo, la estratificación social y el lugar de procedencia. Por ende, quedan por fuera la religión, el modo de vida

y la profesión, que resultan determinantes en las valoraciones de las diversas variedades lingüísticas del español colombiano, las lenguas indígenas y las lenguas criollas. En todos los estudios predominan dos factores sociales la edad y el sexo. Se infiere que se asumen por ser condiciones propias de los hablantes en su aspecto biológico y sociocultural. En otras palabras, en la mayoría de los estudios, los investigadores se plantean recolectar datos relacionados con condiciones constantes de los informantes. Desde esta tendencia, los instrumentos aplicados con más frecuencia son el cuestionario, la encuesta y la entrevista. Aunque, algunos autores asumen la historia de vida y la observación participante como una posibilidad de observar y registrar datos de la comunidad de habla estudiada que no se logran recabar con otros instrumentos.

Se observa que los hablantes de dialectos costeros tienen una valoración negativa hacia dichas variedades; no obstante, estos mantienen una lealtad y se identifican con ellas. Estos dialectos, aunque no se reconocen como prestigiosos, otorgan distinción al hablante al momento de emplearla en su comunicación diaria. Es decir, su dialecto le genera pertenencia a un grupo y este lo cohesionan de manera directa con su comunidad. Se convierte así el habla de estos usuarios en una marca de reconocimiento de sí mismo y del otro como pertenecientes a una comunidad de habla caracterizada por las particularidades de su variedad lingüística.

Reconocimientos

El presente artículo de revisión emerge en el marco del proyecto de investigación sobre las actitudes lingüísticas hacia el lenguaje inclusivo que se ha desarrollado desde 2021 de manera independiente.

Referencias

- Acevedo, E. (2019). *Encuentros interculturales: actitudes de los asistentes de idiomas extranjeros en la Universidad del Valle hacia la lengua española y los colombianos* [Tesis de maestría]. Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/15646>
- Agudelo, C. y Pasuy, G. (2017). Actitudes lingüísticas frente a la enseñanza del voseo en español como lengua extranjera. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 23(1), 104-115. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/article/view/3847>
- Alarcón, D. (2007). Bilingüismo indígena en Colombia. *Education and Learning Research Journal*, 1(1), 24-38. <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/567>
- Almeida, M. (1999). *Sociolingüística*. Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- Andréu, J. (2011). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Arboleda, R. (2003). Contacto y constitución de las variedades del español en Putumayo, Colombia. *Forma y Función*, 16(1), 14-29. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17250>
- Avellaneda, S. y Díaz, C. (2020). Actitudes lingüísticas en estudiantes colombianos y venezolanos de 6.º, 7.º y 8.º de secundaria del IED Divino Maestro sobre las preferencias y valoraciones, en medios de comunicación, de variedades regionales del español hablado en Colombia y Venezuela. *Revista Intertexito*, 13(1), 214-242. <https://doi.org/10.18554/ri.v13i1.4722>
- Barragán, R. (2018). Creencias, actitudes e ideologías lingüísticas de jóvenes hispanohablantes colombianos en relación con algunas variedades del español peninsular. En M. Díaz, G. Vaamonde, A. Varela, M. C. Cabeza y J. M. García-Miguel (eds.), *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral* (pp. 102-109). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6506605>
- Bernal, J. (2016). *Actitudes lingüísticas de los bogotanos hacia los dialectos del español hablado en Colombia y las variedades nacionales de esta lengua en los demás países de Hispanoamérica* [Tesis de doctorado]. Universidad de Bergen. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/15334>

- Bernal, J. y Díaz, C. (2016). Características de las valoraciones de estatus y solidaridad de las variedades iberoamericanas de español por parte de los hispanohablantes de Bogotá, D. C. LIHN. *Lingüística y Literatura*, 35(1), 335-354. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112017000100335>
- Bernal, J. y Díaz, C. (2017). Actitudes acerca de la unidad lingüística del español por parte de los hispanohablantes de Bogotá. *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 19(1), 31-54. http://elies.rediris.es/Language_Design/LD19/indice_vol19.html
- Bernal, J., Munévar, A. y Barajas, C. (2014). Actitudes lingüísticas en Colombia. *Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS)*, 5(1). <http://dx.doi.org/10.15845/bells.v5i0.680>
- Borrero, F. (2020). *Actitudes sociolingüísticas hacia la pedagogía: lengua, cultura y hablantes* [Tesis de pregrado]. Repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/52060>
- Castillo, G. (2018). *Actitudes hacia las variedades del español bogotano. Un estudio sociolingüístico entre jóvenes de Ciudad Bolívar en Bogotá, Colombia* [Tesis de pregrado]. Universidad Dalarna. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1228145&dswid=-1016>
- Cepeda, C. (2017). ¿Tú o usted? Estigmatización del tuteo en Bogotá. *Anuario de Letras Lingüística y Filología*, 5(2), 35-65. <https://revistas-filologicas.unam.mx/anuario-letras/index.php/al/article/view/1463>
- Chacón-Gómez, Ó. y Cortés, J. (2017). Consideraciones sobre las actitudes lingüísticas de señantes de lengua de señas colombiana frente a los neologismos y a los señantes de la comunidad árbol de vida. *Lenguaje*, 45(1), 141-166. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v45i1.4617>
- Chamorro, M. y López, C. (2020). Aspectos afectivos de las actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 35(1), 37-56. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n35.2020.10142>
- Córdoba, G. (2012). La importancia de los estudios sobre las actitudes y valoraciones lingüísticas. *Lenguas en Contacto y Bilingüismo*, 4(1), 1-16. https://www.caroycuervo.gov.co/recursos/rev_bilinguismo_No4.pdf
- Cuida, J. (2015). *Estrategias didácticas basadas en actitudes lingüísticas para mejorar el vocabulario* [Tesis de pregrado]. Repositorio de la Universidad Libre <https://repository.unilivre.edu.co/handle/10901/8392>
- Espinosa, A. (2013). La variable léxica, glosa de expresiones identitarias en el departamento del Atlántico, Colombia. *Razón y Palabra*, 16(2_81), 361-400. <https://www.revistarazonypalabra.com/index.php/ryp/article/view/573>
- Etxebarria, M. (2012). Bilingüismo y realidad sociolingüística de la lengua del grupo wayuu en el Caribe colombiano. *Anuario del Seminario de Filología Vasca "Julio de Urquijo"*, 46(2), 271-293. <https://doi.org/10.1387/asju.13458>
- Etxebarria, M. (2018). Bilingüismo y realidad sociolingüística de la lengua inga en Colombia. *Anuario del Seminario de Filología Vasca "Julio de Urquijo"*, 52(1), 237-251. <https://addi.ehu.es/handle/10810/49598>
- Flórez, S. (2006). A study of language attitudes in two Creole-speaking islands: San Andres y Providence (Colombia). *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 11(17), 119-147. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/2783>
- Freites, F. (2007). Lengua y frontera en el Táchira: un estudio sociolingüístico sobre las actitudes. *Aldea Mundo*, 12(23), 15-24. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/aldeamundo/article/view/8740>
- Galvis, M. (2016). *Explorando la esencia de las sabedoras wayúu y sus actitudes lingüísticas hacia la enseñanza del español como segunda lengua en la ranchería, Pesuada, La Guajira, Colombia* [Tesis de pregrado]. Repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35549>
- Gamboa, J. (2008). *Madres antes de los quince y abuelas cerca de los treinta. Actitudes lingüísticas y culturales de las madres adolescentes en el desplazamiento forzado en Colombia* [Tesis de pregrado]. Universidad de Umeå. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A148980&dswid=-1016>

- García, J. (2012). Identidad y actitudes lingüísticas en hablantes trilingües: inglés criollo, inglés estándar y español. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 20(2), 25-40. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/469
- García, J. (2014). "La gente te define por la lengua que hablas, si hablas mucho criollo van a decir que no eres muy culto". Reflexiones en torno a la identidad lingüística en hablantes de inglés criollo, inglés estándar y español. *Lenguaje*, 42(1), 145-170. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4982>
- González-Rátiva, M., Muñoz-Builes, D., Guzmán, M. y Correa, L. (2018). Creencias y actitudes lingüísticas de los jóvenes universitarios antioqueños hacia las variedades normativas del español. *Boletín de Filología*, 53(2), 209-235. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/51946>
- López Morales, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Ediciones Colegio de España.
- Lozada, M. y Obonaga, M. (2015). *Actitudes y motivación de las estudiantes de dos instituciones educativas oficiales frente al aprendizaje del inglés y al programa nacional de bilingüismo* [Tesis de maestría]. Repositorio de la Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/9130>
- Mahecha, A. (2018). Actitudes lingüísticas hacia las formas de tratamiento nominales usadas por los jóvenes. *Enunciación*, 23(1), 43-55. <http://doi.org/10.14483/22486798.12457>
- Marmolejo, M. (2017). *Descripción sociolingüística de la escritura académica y las actitudes hacia el bilingüismo en estudiantes indígenas de la Universidad del Valle* [Tesis de maestría]. Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/14083>
- Mejía, P. (2011). *Situación sociolingüística del wayunaiki: Ranchería El Pasito* [Tesis de maestría]. Repositorio de la Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/8607>
- Molina, I. (2020). Inmigrantes colombianos en Madrid: actitudes lingüísticas y pautas de integración social. *Lenguas y Migración*, 12(1), 83-102. <https://doi.org/10.37536/LYM.12.1.2020.66>
- Montes Giraldo, J. J. (1982). El español de Colombia: propuesta de clasificación dialectal. *Thesaurus*, 37(1), 23-92.
- Montoya, A. (2013). *La construcción de las actitudes lingüísticas: exploración en dos colegios bilingües bogotanos* [Tesis de maestría]. Repositorio de la Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/20891>
- Montoya, A. (2013). La incidencia de las políticas y la planeación lingüística en las actitudes lingüísticas de los estudiantes colombianos. *Forma y Función*, 26(1), 237-260. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/41422>
- Moya, D. (2014). La situación sociolingüística de la lengua creole de San Andrés Isla: el caso de San Luis. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 55-66. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a05>
- Murillo, M. (2011). Sentidos de formación de maestros y etnoeducadores en la Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH) Colombia. *Revista de Postgrado FACE-UC*, 5(8), 27-47.
- Ospina, A. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, 28(2), 11-48. <https://doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53538>
- Parra, D. (2009). El chiste como relato gracioso en la prédica de una congregación cristiana y las actitudes lingüísticas frente a este. *Forma y Función*, 22(1), 45-65. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/20543>
- Ramírez, H. (2003). Presente y futuro del sikuani en Cumaribo, Vichada. *Forma y Función*, 16(1), 188-204. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17269>
- Rodríguez, A. (2017). Actitudes e ideologías lingüísticas de docentes de español: entre la corrección y el valor de la diversidad. *Análisis*, 50(92), 95-117. <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.05>
- Rojas, S. (2008). Aproximación al estudio de las actitudes lingüísticas en un contexto de contacto de español y portugués en el área urbana trifronteriza Brasil-Colombia-Perú. *Forma y Función*, 21(1), 251-285. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/18131>

- Salazar, A. (2014). El prestigio frente a la identidad: las actitudes lingüísticas de los monterianos hacia el español hablado en Montería. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 25(1), 39-55. <https://doi.org/10.19053/0121053X.3370>
- Salazar, A. (2019). Solamente porque uno habla “goppiao” lo tratan de corroncho: algunas creencias de los monterianos acerca del español hablado en Montería (Colombia). *Lingüística y Literatura*, 40(76), 97-119. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n76a04>
- Salazar, A. y Ospino, J. (2021). Las actitudes lingüísticas en la comunidad de Majayura (La Guajira): un estudio desde los componentes cognitivo y emocional. *Lingüística y Literatura*, 42(80), 236-256. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n80a15>
- Salazar, A. y Rodríguez, R. (2020). “El vallenato se habla cantao’’: algunas actitudes lingüísticas hacia el español hablado en Valledupar (Colombia). *Lingüística y Literatura*, 42(79), 34-53. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n79a02>
- Soler, S. (1999). Conductas y actitudes lingüísticas de la comunidad indígena inga. *Thesaurus*, 1(3), 911-979. <http://thesaurus.caroycuervo.gov.co/index.php/thesaurus/article/view/63>
- Tovar, L. (2020). Un enfoque interdisciplinario para la enseñanza de la lengua escrita a niños sordos. En C. Curcó, M. Colín, N. Groult y L. Herrera (eds.), *Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina* (pp. 269-292). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. https://www.researchgate.net/publication/339004504_Un_enfoque_interdisciplinario_para_la_ensenanza_de_la_lengua_escrita_a_ninos_sordos
- Urrego, Y. y Aguirre, A. (2019). Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes de profesores de ELE en Bogotá, Colombia. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 19(1), 182-207. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7221216>
- Utría, L. (2017). Actitudes de jóvenes sordos de básica secundaria hacia el proceso de escritura. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 16(1), 24-31. <https://doi.org/10.30788/RevColReh.v16.n1.2017.61>
- Vesga, L., Trujillo, J. y Agudelo, K. (2017). Actitudes de madres de familia frente a la sordera de sus hijos: caso en un aula básica para sordos de una institución educativa pública de la ciudad de Popayán. *Nodos y Nudos*, 5(42), 101-115. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol5.num42-8033>





Categorías emergentes de las habilidades retóricas y argumentativas en derechos de petición

Emerging Categories of Rhetoric and Argumentative Skills in Rights of Petition

David Alberto Londoño Vásquez¹ , Margarita María Uribe Viveros² 

Resumen

Este artículo presenta las categorías emergentes identificadas en la descripción de las habilidades retóricas y argumentativas en los derechos de petición interpuestos por estudiantes en una institución universitaria de Antioquia, Colombia, en 2019. Se analizaron doce derechos de petición del total de los interpuestos por estudiantes en ese año (tres de cada uno de los cuatro programas de pregrado de dicha institución), elaborados bajo la modalidad de cuestionario, a través de una rúbrica validada en investigaciones previas. De allí, se identificaron tres categorías emergentes. Posteriormente, se procedió a la organización de un grupo focal, donde participaron seis de los peticionarios del cuestionario. Una vez transcrita la grabación, se abordó la unidad a partir de una matriz de triple entrada. Los resultados evidenciaron las categorías emergentes en el grupo focal, gracias a lo cual fue posible recolectar elementos empíricos y conceptuales para la descripción y conceptualización de estas. Se reportan las situaciones socialmente punibles, las enunciaciones predominantemente manipulativas y la narración de eventos como evidencia en las construcciones de este género discursivo, las cuales afectan su calidad argumentativa.

Palabras clave: derechos de petición, habilidades retóricas y argumentativas, géneros discursivos en el ámbito jurídico, participación ciudadana.

Abstract

This paper presents the emerging categories identified in the description of rhetoric and argumentative skills in rights of petition lodged by students of a university institution in Antioquia, Colombia, in 2019. Twelve rights of petition were analyzed, out of the total number of those lodged by students in that year (three out of every four undergraduate programs in that institution), which were elaborated as questionnaires, by means of a rubric validated in previous research. Therein, three emerging categories were identified. Later, a focus group was organized, where six out of twelve questionnaire petitioners participated. After the recording had been transcribed, it was assessed by means of a triple-entry matrix. The results evidenced the emerging categories in the focus group, allowing to collect empirical and conceptual elements for describing and conceptualizing them. Socially punishable situations, predominantly manipulative enunciations, and the narration of events are reported as evidence in this type of discursive genre, thus affecting its argumentative quality.

Keywords: rights of petition, rhetoric and argumentative skills, discursive genres in the legal sphere, citizen participation.

1 Docente Facultad de Ciencias Sociales. Institución Universitaria de Envigado. Correo electrónico: dalondono@correo.iue.edu.co

2 Docente Facultad de Ciencias Sociales. Institución Universitaria de Envigado. Correo electrónico: mmuribev@correo.iue.edu.co

Cómo citar: Londoño Vásquez, D. A., y Uribe Viveros, M. M. (2022). Categorías emergentes de las habilidades retóricas y argumentativas en derechos de petición. *Enunciación*, 27(2), 233-248. <https://doi.org/10.14483/22486798.18882>

Artículo recibido: 06 de diciembre de 2021; aprobado: 29 de junio de 2022

Introducción

Los actos comunicativos entre los seres humanos son cada vez más complejos (Sillars y Vangelisti, 2018); por tanto, las habilidades comunicativas requieren de procesos de comprensión y producción textual que demandan de una contextualización social y cultural, de la cual no siempre los usuarios son conscientes (Cassany, 2016). Por un lado, existe la posibilidad de la incertidumbre y el equívoco, situación que desde el origen de la comunicación ha permitido que se den reflexiones desde el lenguaje y la filosofía (Hansen, 2020), relacionando ambos conceptos con el pensamiento y lo que este representa en la construcción simbólica del conocimiento y la interacción, sugiriendo la necesidad de ir más allá de los signos verbales y centrarse en su uso en contexto (Wittgenstein, 2021).

De igual forma, la inmediatez y la simultaneidad hacen que sea posible alternar conversaciones por diferentes canales e interlocutores en un tiempo y espacio, propendiendo por nuevas literacidades, la interacción a través de pantallas y la multimodalidad son características que predominan en los diferentes actos comunicativos (Shafirova y Cassany, 2019). También, surge la necesidad de interactuar con diversos géneros discursivos, cuyo uso en la sociedad requiere de habilidades comunicativas que trascienden lo textual (Bhatia y Nodoushan, 2015), reclamando un acercamiento a la terminología, la superestructura y, especialmente, a la función que este cumple dentro de la sociedad, como es el caso de aquellos géneros discursivos que migraron del ámbito jurídico especialista al uso ciudadano (Aguilar, 2017).

Vale la pena resaltar que estos géneros discursivos demandan de los individuos otras habilidades de comprensión y producción textual que no necesariamente son las que emplean en la interacción con sus familias, compañeros de trabajo, vecinos, amigos o conciudadanos; puesto que, al interponer una acción a través de estos, se debe conocer el procedimiento a seguir, la institucionalidad que interviene y los soportes jurídicos que

pueden apoyar lo requerido en el texto, como es el caso del derecho de petición (DP) (Londoño y Uribe, 2021b).

En la sociedad colombiana, el DP se ha instaurado como instrumento de participación ciudadana en la administración pública y en los entes privados con afectación pública (Congreso de la República de Colombia, 1992, 2015). Por tanto, el DP es uno de los géneros discursivos que más usan los ciudadanos, pues les permite interactuar con las instituciones de su entorno (Londoño y Ramírez, 2020). De igual forma, la versatilidad del DP posibilita que el abanico de aplicaciones sea de interés para la comunidad: puede ser interpuesto cuando se requiere una consulta directa a los administradores de las instituciones públicas y, en algunos casos, privadas en relación con solicitudes, quejas, reclamos, sugerencias, denuncias, felicitaciones y consultas (Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019). Las instituciones que reciben DP tienen unos tiempos específicos para dar respuesta a la comunidad o se presume una aceptación de lo requerido a través de la figura del silencio administrativo (Unidad Laboral de Legis, 2016).

Los géneros discursivos del ámbito jurídico en Colombia son reconocidos por la estabilidad de su estructura (Minuchin, 2019) porque en varios casos, como la demanda y el fallo, estos pueden quedar impugnados cuando no se cumple con los elementos específicos que los componen (Meza et al., 2021). En otras palabras, hay una fuerte relación de codependencia entre la superestructura y sus componentes (Camarillo, 2021), que se basa, probablemente, en que los abogados y los jueces son quienes están empoderados para la elaboración de estos géneros, debido a que su función está ligada a entornos específicos que requieren de un acompañamiento disciplinar (Torres, 2018). No obstante, existen otros géneros como la tutela y el DP cuya legitimidad jurídica no puede establecerse a la estructura (Londoño et al., 2019).

En relación con los DP en Colombia, se han identificado por lo menos cuatro estructuras más, diferentes a la propuesta por el ámbito jurídico,

la cual se compone de una presentación del caso (personal o de un tercero), la invocación del artículo 23 de la Constitución Política de Colombia como marco legal, la contextualización de la situación que da pie al DP y la formulación explícita de la pretensión (Londoño y Uribe, 2021a). Las otras estructuras tienen modificaciones o adiciones en los componentes. Este DP debe interponerse siempre en términos respetuosos, so pena de ser inadmisibles (Zúñiga, 2018).

Lo anterior permite integrar el interés de las habilidades retóricas y argumentativas de los ciudadanos, respecto a los géneros discursivos que requieren de este tipo de construcción textual y propenden por proteger y fortalecer la participación ciudadana en la administración de lo público (Londoño y Uribe, 2021a), sobre todo cuando se han evidenciado, en diferentes momentos y por varios medios, que los niveles en estas habilidades, en la población colombiana, no son los deseados (Henao et al., 2017; García et al., 2018; Rodríguez, 2019; Grijalba et al., 2020). Esta situación se acrecienta con la población más joven, la cual representa la comunidad de estudiantes universitarios, en general (Pinilla y Muñoz, 2008; Bolívar et al., 2015; Mauna et al., 2020).

De allí que se haya realizado una investigación en una institución universitaria en Envigado (Colombia), cuyo objetivo fue describir las habilidades retóricas y argumentativas en los DP interpuestos por sus estudiantes (Londoño y Uribe, 2021a). En dicho marco investigativo, se revisaron las referencias propuestas en los cursos Taller de Lenguaje (facultades de Ingeniería y Ciencias Empresariales), Técnicas Comunicativas (Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas), y Taller de Lectura y Escritura (Facultad de Ciencias Sociales), lo cual develó las siguientes seis categorías teóricas:

La manipulación como objetivo funcional de la Retórica Clásica, las falacias argumentativas como instrumento de persuasión, el convencimiento a partir de premisas, el llegar a acuerdos como resultado pragma-dialéctico, la construcción de argumentos a

partir de hechos como garantes y la participación ciudadana gracias a la capacidad argumentativa. (Londoño y Uribe, 2021b, p. 299)

En dichas categorías se puede observar cómo la retórica clásica (Aristóteles, 2007), la retórica moderna (Toulmin, 1958; Perelman, 1997) y la argumentación pragmatodialéctica (Van Eemeren y Grootendorst, 2016) surgen como marcos epistemológicos del devenir conceptual de la argumentación; es decir, la manipulación, el convencimiento y el llegar a acuerdos, aparecen como interés-objeto, respectivamente, en los que se ve una variación solo en la participación ciudadana (Ramírez, 2016), como resultado de esa capacidad de generación de argumentos para responder a las situaciones requeridas (Monzó y Moreno, 2020).

Como se indicará a continuación, en este artículo se propone una respuesta complementaria a la descripción de las habilidades retóricas y argumentativas en los DP interpuestos por los estudiantes de la misma institución en Envigado. En esta ocasión, los resultados se centran en la revisión de nuevas prácticas escriturales en torno a los DP por parte de estudiantes de dicha institución y un grupo focal, los cuales posibilitaron la consolidación de algunas categorías emergentes y el develamiento del empoderamiento que habilita la argumentación en la participación ciudadana. Por tratarse de una descripción de habilidades retóricas y argumentativas en conexión con una investigación anterior publicada en 2021, este trabajo no contempló intervenciones de mejoramiento de los niveles en estas habilidades.

Metodología

Es una investigación cualitativa (Aspers y Corte, 2019) desde la perspectiva hermenéutico-comprensiva (Herrera, 2010), cuyo objetivo es describir las habilidades retóricas y argumentativas en los derechos de petición (DP) interpuestos por estudiantes en una institución universitaria de Antioquia (Colombia) en 2019.

La unidad de análisis recolectada se compone de doce textos (DP simulados) y la transcripción de un grupo focal conformado por estudiantes que participaron en la elaboración de dichos textos (Guest *et al.*, 2017). En cuanto a estos, cada uno fue elaborado por un estudiante de la institución. Para su recolección, se invitó, a través de docentes de las cuatro facultades, a estudiantes que estuvieran interesados en participar de la actividad. Inicialmente, se tuvo contacto con veintiuno de ellos.

La actividad constaba de la elaboración de un DP que respondiera a una de tres posibles situaciones propuestas por los investigadores (académica, administrativa o servicios), en un tiempo no mayor a sesenta minutos¹. Esta actividad se realizó a través de la plataforma *Teams* y con apoyo del correo electrónico, en una fecha y hora previamente pactada por los participantes y los investigadores. Vale la pena mencionar que solo doce participantes cumplieron con el envío solicitado, como se indica en la [tabla 1](#).

Tabla 1

Relación de participantes en la elaboración de los DP solicitados

Facultad	Semestre	Sexo	Caso seleccionado
Ciencias Sociales	1-4	Mujer	Académico
	5-7	Mujer	Administrativo
	8-10	Mujer	Servicios
Ciencias Jurídicas	1-4	Mujer	Administrativo
	5-7	Mujer	Servicios
	8-10	Mujer	Académico
Ciencias Empresariales	1-4	Hombre	Servicios
	5-7	Hombre	Académico
	8-10	Mujer	Administrativo
Ingeniería	1-4	Hombre	Administrativo
	5-7	Hombre	Académico
	8-10	Mujer	Servicios

Para la revisión de los textos, se recurrió a una rúbrica utilizada en investigaciones pasadas (Dickinson y Adams, 2017), relacionadas con los

géneros discursivos del ámbito jurídico (Londoño *et al.*, 2019) y del DP como género textual (Londoño y Uribe, 2021a). De los resultados, se identificaron tres categorías emergentes.

En cuanto a la rúbrica, esta se divide en dos partes: puntuación, acentuación y estilo, y argumentación. La primera se centra en aspectos como *cohesión, coherencia, ortografía, acentuación, puntuación, uso de lenguaje claro, uso de marcadores discursivos, identificación de a quién va dirigido, presentación explícita de la solicitud y cumplimiento de la superestructura del DP*. Por otro lado, los aspectos relacionados con la argumentación fueron *planteamiento de la tesis, construcción de argumentos, utilización de textos o documentos legales como garantes, utilización de afirmaciones de argumentos o contraargumentos de personas vinculadas con la institución para defender su posición y elusión de falacias argumentativas*.

Por otro lado, se convocó a doce participantes al grupo focal, cuyo propósito fue confirmar los hallazgos encontrados en el análisis de los DP y los cuestionarios sobre las habilidades retóricas y argumentativas identificadas, definidas y descritas. No todos aceptaron. Por tanto, el grupo focal, con una duración de sesenta minutos, se llevó a cabo a través de la plataforma virtual *Teams* con los participantes que recoge la [tabla 2](#).

Tabla 2

Relación de participantes en el grupo focal

Facultad	Semestre	Sexo	Caso seleccionado
Ciencias Sociales	5-7	Mujer	Administrativo
	8-10	Mujer	Servicios
Derecho	5-7	Mujer	Académico
	8-10	Mujer	Servicios
Ciencias Empresariales	5-7	Hombre	Académico
	8-10	Mujer	Servicios

Las preguntas se agruparon en temas relacionados con los DP, su función, uso previo, procedimiento en la elaboración del DP como

¹ Estas situaciones fueron retomadas de una investigación previa en DP, donde los resultados arrojaron que estas eran predominantes (Londoño y Uribe, 2021b).

cuestionario, aspectos retóricos y argumentativos utilizados en su formulación y algunas reflexiones sobre la calidad del DP escrito en la actividad del cuestionario.

Una vez finalizado el grupo focal, este fue transcrito y se procedió a su análisis a través de una matriz de triple entrada que evidenció la correspondencia de las tres categorías emergentes identificadas previamente en los cuestionarios.

Finalmente, los participantes en la elaboración del cuestionario y del grupo focal diligenciaron el consentimiento informado y estuvieron de acuerdo con el tratamiento propuesto por los investigadores frente a la información recolectada.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la conformación de la unidad de análisis.

Aspectos textuales y retórico-argumentativos de los cuestionarios recolectados

Teniendo en cuenta lo descrito, se procedió a realizar un análisis textual y retórico-argumentativo de los doce cuestionarios recolectados bajo la modalidad de DP. Estos cuestionarios se componen de quince variables. Las diez primeras están concentradas en aspectos textuales como 1) Identificación del receptor, 2) Cohesión, 3) Coherencia 4) Ortografía, 5) Acentuación, 6) Puntuación 7) Uso del lenguaje claro en la enunciación, 8) Uso de marcadores discursivos 9) Presentación de lo solicitado y 10) Superestructura del DP. Las otras cinco variables están concentradas en aspectos retóricos y argumentativos: 11) Planteamiento de la tesis, 12) Construcción de los argumentos, 13) Uso de textos y documentos como garantes, 14) Uso de la posición de otros autores en la argumentación y 15) Elusión de falacias argumentativas.

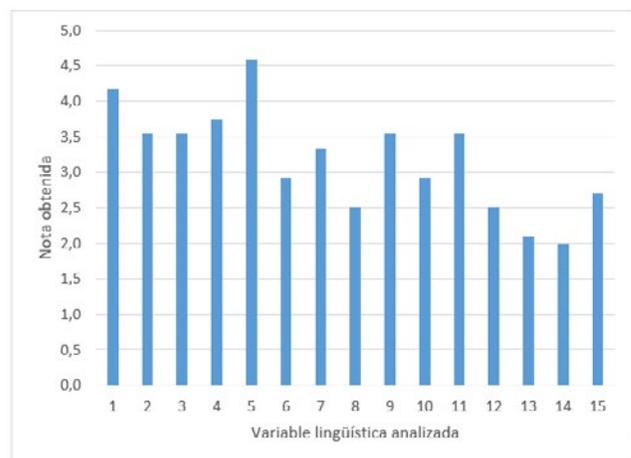
En la [figura 1](#), se pueden observar los promedios obtenidos en las valoraciones realizadas con las rúbricas de los doce cuestionarios, discriminados por variable. Vale la pena resaltar que dos de las variables textuales (puntuación y marcadores

discursivos) obtuvieron un promedio por debajo de 3,0/5,0. De igual forma, cuatro de las variables de retórica y argumentación (planteamiento de la tesis, uso de textos y documentos como garantes, uso de la posición de otros autores en la argumentación y elusión de falacias argumentativas) también tuvieron promedios inferiores a 3,0.

Por otro lado, las variables textuales con promedios mayores a 3,0 fueron acentuación, identificación del receptor, ortografía, cohesión, coherencia y uso de lenguaje claro, en orden descendente. En cuanto a las retóricas y argumentativas, solo la construcción de argumentos cumplió con esta valoración.

Figura 1

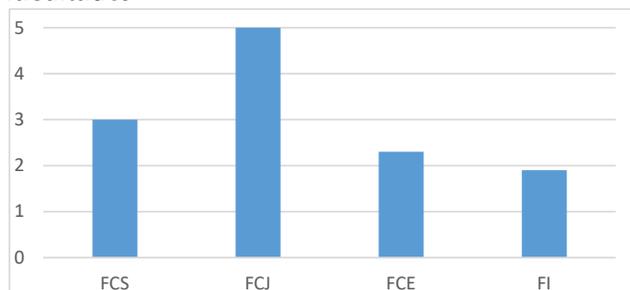
Relación de los promedios obtenidos por variable analizada



En relación con los participantes y su formación disciplinaria, se encontró una diferencia significativa en la calidad textual, retórica y argumentativa. En la [figura 2](#), se observa cómo cuestionarios elaborados por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas (FCJ) cumplieron a cabalidad con los aspectos demandados en la rúbrica, con una nota de 5,0/5,0. Los participantes de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) obtuvieron una nota promedio aprobatoria de 3,0. No obstante, los de los participantes de la Facultad de Ciencias Empresariales (FCE) y la Facultad de Ingeniería no alcanzaron el punto aprobatorio, con puntajes de 2,3 y 1,9, respectivamente.

Figura 2

Promedios de las variables agrupados por facultades



Estos resultados indican las falencias textuales y discursivas presentes en los participantes con relación a la elaboración de DP, instrumento de

interés en su entorno como estudiantes de una institución pública y ciudadanos que interactúan con las demás instituciones oficiales de sus municipios.

Por otro lado, esta revisión permitió discriminar los doce cuestionarios recolectados desde la perspectiva de la estructura retórico-argumentativa y compararlos con las estructuras del género textual DP identificados por Londoño y Uribe (2021a), como se detalla en la tabla 3. El anonimato de los participantes se garantizó con la codificación de cada uno según la facultad a la cual está inscrito, el sexo, el periodo académico que está cursando y el caso que elaboró como DP en el cuestionario o si se tomó del grupo focal.

Tabla 3

Esbozo del análisis de los 12 DP desde las perspectiva retórico-argumentativa

Aspectos retóricos y argumentativos de los cuestionarios analizados

FCS, M, 1-4, CASO 1. Se identifica, invoca el artículo 23, solicita matrícula en programa Silla Vacía porque sí cumple los requisitos, pero no lo demuestra en la petición, pero anexa lo requerido. Amenaza con interponer una queja a una entidad pertinente si no es admitida en el programa mencionado.

FCS, M, 5-7, CASO 2. Se identifica, dice que solicita “un derecho de petición sobre la inconsistencia de su carné”. No argumenta. Solo manifiesta que no ha podido asistir al gimnasio por las fallas que presenta el carné.

FCS, M, 8-10, CASO 3. Se identifica, el artículo 23 de la Constitución Política de Colombia, regulado por la Ley 1755 de 2015, y las disposiciones pertinentes del código de procedimiento administrativo y de lo contencioso administrativo, solicita ser incluida en el programa alimentario y anexa los requisitos para mostrar que no hay motivo para que se haya negado el acceso.

FCJ, M, 1-4, CASO 2. Se identifica, invoca el artículo 23 y artículo 5.º del Código de Procedimiento Administrativo y de lo contencioso administrativo, enumera los “hechos y razones de la petición” y las solicitudes (que se actualicen y corrijan los datos de carné estudiantil) con el fin de poder ingresar a la institución y hacer uso de sus instalaciones (gimnasio, biblioteca).

FCJ, M, 5-7, CASO 3. Es una petición. Se identifica, invoca el artículo 23 y disposiciones pertinentes del Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo, enumera las razones de la petición, la petición es clara (acceder al beneficio del Programa Alimentarios que ofrece Bienestar Estudiantil), argumenta que le han rechazado sin justificación alguna.

FCJ, M, 8-10, CASO 1. Se nota que conoce la forma típica de presentar el DP, se identifica, indica el asunto (Acceso al programa Silla Vacía), es coherente en la argumentación usando artículos de la Constitución (artículos 23 y 67; citando), agrega anexos. Sin falacias.

FCE, H, 1-4, CASO 3. No se identifica, indica que cumple con los requisitos y consulta sobre cuáles le hacen falta (incoherencia), recuenta sus jornadas de transporte y estudio (vive Retiro) y la dificultad económica. Hace énfasis en lo emocional (hay súplica). No menciona artículo de la Constitución.

FCE, H, 5-7, CASO 1. Se identifica, indica el asunto (molestia por rechazo solicitud), solicita las bases de la respuesta y sustenta que cumple con lo requerido por la Institución, reitera que ha consultado personal y telefónicamente sobre el tema. Agrega que puede ser por cuestiones étnicas (palenquero). Solicita pronta respuesta. No menciona artículo de Constitución.

FCE, M, 8-10, CASO 2. Se identifica, indica el asunto (Autorización ingreso gimnasio sin carné), explica la situación y propone el uso de otras formas de identificación para el ingreso. No menciona artículo de la Constitución.

FI, M, 1-4, CASO 2. Se identifica, indica el asunto (Autorización ingreso gimnasio), pero no ahonda en el inconveniente presentado ni da pautas frente a posibles soluciones para ingresar. No menciona artículo de la Constitución.

FI, M, 5-7, CASO 3. Se identifica, indica el asunto (Solución a negación de beneficio alimenticio), solicita las bases de la respuesta y sustenta que cumple con lo requerido por la Institución, alude a dificultades económicas y distancia de su hogar. Menciona artículo de Constitución.

FI, M, 8-10, CASO 1. Se identifica, hace inmediatamente la solicitud, sugiere que hay una violación a sus derechos, pero no lo describe ni explica, reitera en su solicitud y en su derecho. No menciona artículo de la Constitución.

El grupo focal y la apertura de sus participantes

Por otro lado, el grupo focal se concentró en identificar:

1. La experiencia de los participantes frente a la elaboración de DP. De allí que algunas de las preguntas se asociaran a experiencias previas frente al DP: “¿Qué es un DP para usted?”, “¿Alguna vez ha interpuesto un DP?”, “¿Recibió asesoría para interponerlo?”, o “¿Qué tuvo en cuenta al escribir el DP?”.
2. El procedimiento en el diligenciamiento del cuestionario solicitado para la investigación. Este se centró en preguntas como: “¿Conoce las características de un DP?”, “¿Cuáles fueron los elementos que tuvo en cuenta en la escritura del cuestionario?”, “¿Qué argumentó?”, y “¿Qué cambios le haría al DP si fuera a interponerlo en la realidad?”.

Esta interacción arrojó elementos frente a las condiciones en que los participantes diligenciaron el cuestionario y sus habilidades retóricas y argumentativas para los procesos discursivos allí impresos.

Una muestra de ello es que algunos participantes conocían previamente que era un DP como resultado de una actividad académica o por haberlo interpuesto:

Pues no sé, si sea la definición jurídica, pero en clase de pedagogía constitucional nos enseñaron todo el artículo y la definición que aparece en la Constitución de Colombia. (FCS M 5-7 GF)

De lo que recuerdo debe contener los hechos, lo que se está solicitando y bajo qué regla o que código se está amparando para solicitarlo. (FCJ M 8-10 GF)

Pues básicamente la estructuración es mencionar el artículo, donde aparecen los derechos que se

están vulnerando, hacer la reclamación específica con las pretensiones que uno está teniendo al respecto, también hay que anexar las pruebas que se tienen... y documentos pertinentes para hacer la reclamación. (FCS M 8-10 GF)

Al parecer no todos los participantes tenían claro qué era en el momento en que diligenciaron el cuestionario:

[...] acá me estoy dando cuenta que el mío quedó superincompleto, porque yo no tenía ni pruebas, yo no coloqué nada o sea... porque igual no sabía cómo estructurar eso entonces digamos que el mío quedó a medias. (FCJ M 5-7 GF)

Cuando comencé a hacerlo no sabía cómo era la estructura, yo no sabía nada, yo simplemente lo que hice fue que coloqué mis datos y empecé a decir que mis derechos estaban siendo vulnerados, aunque no argumenté cuáles, pero di la razón de por qué pues yo creía que debían aceptarme esa solicitud. (FCJ M 5-7 GF)

De allí que los participantes utilizaran diferentes formas discursivas a la hora de escribir el cuestionario, respondiendo a lo que para ellos este podría ser:

[...] al inicio mi hija la teníamos en un colegio privado... los pagos en el colegio se empezaron a retrasar... y, definitivamente tocó sacar a la niña del colegio, cambiarla y mirar la opción de que fuera a un colegio público; mientras que esta situación de alguna forma se estabilizaba y como se debían unos meses... no iban a entregar los documentos... y nos tocó hacer un derecho de petición para que ellos, pues, accedieran a entregar la documentación y ahí se toca el tema de la vulneración a el derecho a la educación; aparte, ella es una menor de edad, entonces, también por ese lado nos tocó hacer esa solicitud. (FCS M 8-10 GF)

Es que yo lo hice más como una inconformidad que tenía porque no me estaban dejando hacer eso, presenté algo emocional. (FCJ M 5-7 GF)

En la situación mencionada, las experiencias tanto personal como académica y profesional se vuelven un factor más significativo, debido a las herramientas textuales y retórico-argumentativas que pueden darse en la elaboración de un DP:

Yo ya he tenido la oportunidad de interponer algunos derechos de petición más que todo de salud y algunos en defensa de los derechos humanos, los primeros que hice tuve asesoría de mi papá que ejerce también la abogacía. (FCJ M 5-7 GF)

[...] los elementos que tuve en cuenta fueron los reglamentos de la universidad cuando dice que no se prohíbe como tal que la persona pueda inscribir esa materia al ser externo. Los argumentos que creo que utilicé fueron la igualdad de todas las personas y el derecho a tener una educación, porque creo que se sustenta de mejor manera los derechos como tal con los derechos fundamentales. Creo que eran la manera más adecuada de llevarlo. (FCJ M 8-10 GF)

En mi caso, sí fui más cuadriculadita [risa]... teniendo en cuenta que estoy un poquito más empapada, entonces, sí fue como más de llevarlo a la norma en sí, como que mira... es que estos son los derechos a los que yo tengo acceso, los estás vulnerando de esta manera, anexo las pruebas y las pruebas son simples como de que pertenezco a la universidad, en tal decreto de la universidad está estipulado que debe ser así y yo cumpla con los requisitos. (FCS M 8-10 GF)

De igual forma, el estar familiarizado con el DP como género discursivo del ámbito académico busca no solo identificar los aspectos estructurales, sino también conocer las herramientas discursivas que pueden obtener mejores resultados:

[...] el papá de mis chiquis se mueve mucho en todo ese medio, él no es abogado, pero literal le falta el título, pero él incluso asesora procesos legales y como todo el tema de expropiación. Entonces, digamos que sí está muy empapado y sabe bastante del tema. (FCS M 8-10 GF)

[...] si yo soy una persona que lee los derechos de petición y me llega el derecho que yo escribí, yo diría que lo denegaba porque le faltan muchas cosas. Entonces, siento que el hecho de poner las pruebas, los artículos le dan mucho peso a ese derecho. (FCS M 5-7 GF)

Dentro de estas opciones discursivas, la manipulación es recurrente:

Cuando lo estaba realizando, hice el ejercicio de leerlo varias veces y si alguien del común lo lee, posiblemente sí le trame por lo que les decía ahorita, el tema racial como que quise jugar un tema ahí importante, como que le daría peso, pero alguien pues que sea mucho más estudioso en el tema o en el derecho, yo pienso que hubiera sido rechazado. (FCE H 5-7 GF)

En algún momento tuve que hacer una solicitud a la EPS. En ese momento, yo estaba en embarazo de mi segundo hijo y la EPS se estaba negando a cumplir con algunos de los procedimientos que requería. Entonces con el papá de los niños, lo que hicimos fue hacer un derecho de petición presentado a la personería y, desde ahí, ya nos colaboraron con todo el trámite y ya la EPS conoció el fallo de que debían proveernos de los servicios que se estaban pidiendo en ese momento. (FCS M 8-10 GF)

Si fuera a interponerlo le cambiaría un poquito la razón a ese fondo poniendo una mejor argumentación, pero con los mismos derechos porque creo que con ellos se abarca todo, o sea desde la igualdad y la educación que son derechos fundamentales uno puede argumentar todo el caso. (FCJ M 8-10 GF)

Del mismo modo, se privilegia la argumentación, siempre y cuando se cumpla con la estructura del DP:

[...] mi abuelo estaba en otro proceso, entonces, tenían abogado y fue el abogado en que los asesoró y les digo cómo se hace... aunque ese proceso no necesita de un abogado, sino que uno mismo lo

puede hacer, entonces ellos lo presentaron y al final los medicamentos sí llegaron. (FCS M 5-7 GF)

[...] con respecto al hacer un argumento válido siento que los temas jurídicos son muy aferrados al tema, si uno puede jugar con las palabras, tratar de hacerlo lo más convincente, pero de una u otra forma la emocionalidad está desligada... es que mira, esto esta acá esto es lo que yo estoy pidiendo, esta es mi argumentación, cumplo con estos requisitos y su deber es velar y respetar los derechos a los que yo tengo. (FCS M 8-10 GF)

Esto evidencia la complejidad de los procesos retóricos y argumentativos que lleva consigo un DP para los participantes que no conocían este género discursivo:

Yo creo que lo cambiaría totalmente y lo pondría más estructurado, pondría en que artículos se sustenta o que pertenecía a la universidad, que teníamos derecho a eso como que poner esa y también poner las pruebas de que no he podido entrar, no sé... lo haría mucho mejor. (FCS M 5-7 GF)

En comparación con aquellos que, si bien no forman parte de la disciplina del ámbito jurídico, sí han tenido que hacer uso del DP en algún momento:

Pues creo que lo principal a la hora de uno redactar este tipo de documentos es estar informado y tener claridad con respecto a la normatividad de las entidades a las que uno está haciendo la petición. Entonces, es como tener en cuenta derechos y la Constitución. También tener claro... qué derechos son los que se están vulnerando, de qué manera puedes hacer la reclamación y con respecto a lo que es la entidad. También la normatividad, qué reglamentos, qué artículos y qué decretos rigen estas determinadas entidades. Lo principal es tener muy claro qué es lo que estoy pidiendo y si es válido a nivel legal esa reclamación. (FCS M 8-10 GF)

Por otro lado, la narración aparece como un elemento que se entiende dentro de la elaboración del DP como una opción retórica:

[...] describiendo el problema como las causas, lo que lo llevó a eso y ya después intentando reclamar una explicación del porqué de no se le podía cumplir ese derecho. (FCE H 5-7 GF)

Estaba muy pequeña, pero recuerdo que mi abuela había solicitado unos medicamentos y que la EPS no se los había entregado... entonces hicieron un derecho de petición pidiendo los medicamentos que por la vulneración a la vida... (FCS M 5-7 GF)

Discusión

Teniendo en cuenta lo descrito, se obtuvieron tres categorías emergentes de los doce DP pertenecientes a los cuestionarios diligenciados por los participantes y el grupo focal. Estas categorías emergentes se describen a continuación.

Relación de situaciones socialmente punibles o no deseadas como razón de la contraparte para no otorgar lo solicitado

Como se mencionó en la introducción, la argumentación ha pasado por tres momentos que han permitido que sus objetivos varíen desde la manipulación, el convencimiento y el proceso para llegar a acuerdos (Van Emmeren y Snoeck, 2016). No obstante, la retórica clásica, en términos aristotélicos, sigue teniendo un auge significativo en algunos entornos sociales relacionados con la crianza, la política y la publicidad (Dixon, 2017). Por ello, para los individuos de ciertas comunidades, apelar a situaciones que puedan tornarse incómodas para el interlocutor como forma de afectación en el intercambio comunicativo, sigue siendo una opción viable y con resultados deseados (Van Dijk, 2017).

De igual forma, la retórica moderna, si bien se desliga desde su teleología de la clásica, centra su

interés en el ámbito jurídico (Feteris, 2017) y en otros entornos más cercanos a la ciencia (Erduran *et al.*, 2015); así, se traza una ruta que parte del raciocinio y cumple con elementos garantes y descriptivos o explicativos que encajan con aceptación en las ciencias exactas, naturales e ingenieriles (Charwat *et al.*, 2015), pero que no son asumidas discursivamente por las comunidades en sus actos comunicativos de interacción y socialización (Ervás *et al.*, 2018).

Por consiguiente, las comunidades fortalecen las tradiciones discursivas propias y aprendidas de sus entornos sociales y las relacionan con lo que entienden por retórica y argumentación (Rodríguez, 2019); es decir, no hay una diferencia significativa entre estos dos conceptos, pues los asumen como sinónimos (García *et al.*, 2018) y, además, los resemanizan con sus apreciaciones sobre lo que significa argumentar (Ervás *et al.*, 2018).

De allí que sea común que los DP que buscan una respuesta positiva por parte de las autoridades de las instituciones públicas estén compuestos por enunciados con palabras con una connotación punible, donde se asignen culpas, bajo el marco de falacias argumentativas, que generan relaciones de causa/efecto inexactas con categorías sociales vinculantes, y que promuevan discursos de discriminación o no inclusión a partir del no reconocimiento.

Construcciones enunciativas predominantemente manipulativas a partir de la emoción

Otra de las categorías emergentes que han resultado del análisis de los DP confiere protagonismo a una forma de la manipulación expresada en la propia situación de enunciación entendida como una práctica social.

Como situación de enunciación, los DP mencionados responden también a una teoría de la argumentación en el sentido más canónico del término, cuando Aristóteles la sitúa de una manera pragmática, determinada por las condiciones de su

producción y en función de sus fines. La selección del tipo de argumentos que realiza el enunciador también depende de la naturaleza del asunto que se va a argumentar. Para ello, el *orador* cuenta con recursos de persuasión: *ethos*, *pathos* y *logos*: “Las primeras están en el carácter moral del orador; las segundas, en disponer de alguna manera al oyente, y las últimas se refieren al discurso mismo, a saber, que demuestre o parezca que demuestra” (Aristóteles, 2007, p. 56).

El segundo de estos recursos, el *pathos*, se centra en el uso de estrategias emocionales, recuento de anécdotas, historias, analogías, metáforas, símiles, que puedan impactar, de tal manera que supone ciertas características del receptor (Hyland, 2005).

Por lo anterior, teniendo en cuenta que el texto, en cualquiera de sus formas, es la expresión de relaciones y tensiones enunciativas en las que aparecen no solo relaciones de poder, sino también intenciones y decisiones tomadas por los participantes del enunciado (Martínez, 2002), se entiende la enunciación como un complejo entramado de informaciones que rodean la formulación de un mensaje, entre las cuales se encuentran el propio emisor, el receptor y las condiciones espaciotemporales en que se produce el intercambio.

Si bien el término *enunciación* surge en el ámbito lingüístico a principios del siglo XX (Bally, 1946), es Émile Benveniste (1977) quien formaliza el análisis y descripción del proceso de producción de los enunciados, en una teoría que tiene sus más destacados desarrollos en las corrientes francesas de análisis del discurso. Ducrot (1986) destacó la polifonía o presencia de distintas voces en el proceso de enunciación: en este participan varias voces situadas en tiempo y lugar, que conforman la situación de enunciación concreta y particular.

Son varios los recursos que intervienen en la enunciación, y que dan cuenta de las relaciones y tensiones antes mencionadas. En este proceso se expresa la subjetividad del sujeto discursivo, su actitud, sus intenciones, su tono emocional al momento de participar en la situación de enunciación.

Es el caso de los DP analizados en los cuales aparece la estrategia de manipulación a través de la emoción, pero en vez de ir en la dirección de la retórica clásica, estos DP retoman más bien la última parte de la secuencia del texto argumentativo: la *peroratio* en la que se apela a los sentimientos del receptor en aras de despertar su compasión o indignación, y así involucrarlo de manera emocional.

Narración de eventos como garante, omitiendo otras evidencias

En los últimos veinte años, las investigaciones cualitativas de las ciencias sociales y humanas han empleado la narración como técnica de recolección de información, pero también como unidad de análisis (Murillo, 2015). También, han surgido diferentes apuestas teóricas respecto a cómo enfrentar el proceso de investigación narrativo y sus principales características (Bolívar, 2016; Ricoeur, 2016; Arfuch, 2018). No obstante, en este caso, la narración se entiende como producto, más que como proceso (Arias y Alvarado, 2015). En otras palabras, se evalúa el texto tejido a partir de haber contado lo sucedido (Historias), (re)construido lo experimentado (relatos) y relacionado los hechos con sus vivencias y sensaciones (testimonios).

Por otro lado, pensar en un género discursivo del ámbito jurídico que no incluya la narración es una tarea difícil, especialmente, porque este tipo de géneros demandan historias, relatos y testimonios para evidenciar elementos constitutivos del Derecho, como hechos, presencia de las diferentes voces y participantes mencionados (Meza et al., 2021). Por tanto, inicialmente, no sería extraño encontrarse con un amplio uso de narraciones en el DP. No obstante, es llamativo cuando esta narración se presenta como un presunto acto de argumentación. Puesto que no cumple con la estructura argumentativa propuesta por la retórica clásica ni por la moderna (Londoño y Uribe, 2021b).

La anterior condición (re)crea la historia narrada como un hecho (probablemente verificable y válido); es decir, le permite al interlocutor presentar su versión de la historia como lo ocurrido (Cebrián et al., 2017). Aspecto que *per se* podría ser un hecho, pero no un argumento (Díaz, 2002). Además, es probable que en esta narración se mencionen elementos que hayan sido resultado de la percepción o vivencia del interlocutor, lo que hace que la narración vaya tomando distancia de lo ocurrido (Narváez, 2015).

Esta distancia es polivalente, dependiendo del objetivo discursivo asumido. Si, en primera instancia, se propende por la manipulación del público, tal vez, y en consideración de lo polisémicas que resultan la retórica y la argumentación para la comunidad y sus interacciones, podría funcionar como un elemento de manipulación discursiva, si se enfatiza en lo sucedido, en los participantes, y si se excluyen responsabilidades. No obstante, si se revisa bajo los preceptos del convencimiento, la enunciación de estos mismos elementos cumpliría parcialmente con la característica explicativa del garante, pero no podría ser el mismo garante, debido a que se estaría constituyendo una falacia argumentativa.

Conclusiones

La presente investigación sobre las habilidades retóricas y argumentativas presentes en los derechos de petición (DP) interpuestos por los estudiantes en una institución universitaria de Antioquia, Colombia, en 2019 ha permitido identificar, en primer lugar, un conjunto de categorías emergentes centradas en tres líneas de argumentación que están socialmente instaladas como recursos para el convencimiento y para el logro de acuerdos. Se trata de prácticas que falsean la argumentación, como el uso de la *relación de situaciones socialmente punibles o no deseadas como razón de la contraparte para no otorgar lo solicitado; las construcciones enunciativas predominantemente manipulativas a*

partir de la emoción, y la narración de eventos como garante, omitiendo otras evidencias.

Dichas prácticas dan cuenta de la necesidad de fortalecer las herramientas argumentativas como ejercicio de la ciudadanía y la democracia, de tal manera que se favorezca la participación de los estudiantes como ciudadanos en defensa de sus derechos y la necesidad de manejo y dominio del género DP como herramienta para ello, y que se logre la adopción de una posición crítica frente al uso reiterado de prácticas que no solo tergiversan el objetivo de la argumentación, sino que, además, la falsean.

Por ello, sería factible aseverar que el desarrollo de las habilidades argumentativas requiere de una combinación de condiciones educativas, familiares y sociales en el proceso de formación escolar de los participantes. En primera instancia, se encuentra la apuesta de la secundaria por generar los momentos propicios en el aula que permitan acercarse a los discursos e identificar sus características, resaltando los procesos compositivos que demandan los argumentos y su estrecha conexión con la tesis y la posición asumida frente a esta. Momentos que no siempre se alcanzan o les posibilita a los estudiantes integrarse a esas dinámicas educativas.

En relación con la familia como ámbito de socialización primaria, es donde los estudiantes no solo fortalecen el entorno de aprendizaje, reciclaje y resignificación, sino que acceden al capital simbólico de esta, propiciando momentos de interacción, comprensión y consumo de textos con características argumentativas, los cuales pueden ser detonados por los miembros de la familia y sus consumos textuales. Esto activa discusiones sobre temas que generen polémica, mediadas por garantes que fortalecen los argumentos esgrimidos y que buscan consensos mediados argumentativamente, con lo cual se consolida en la praxis la diferencia entre la persuasión y la argumentación.

En cuanto a las condiciones sociales, la afición por las obras teatrales, el cine, la literatura, la política, la filosofía, entre otros, y la participación en

la elaboración de géneros discursivos como el DP o la tutela como instrumento de protección en Colombia, posibilitan que los participantes asimilen la estructura de lo que sería el género discursivo *per se*; esta les indicaría a los estudiantes lo significativo de la construcción argumentativa textual y su relación con la obtención de lo demandado.

Es de resaltar que la investigación ha tenido como premisa que no es necesario una formación jurídica para ejercer la ciudadanía y, por ello, los participantes son estudiantes de los cuatro programas de la institución en el contexto de la formación de habilidades retóricas y argumentativas en el que se desarrolla la educación, sin desconocer que, como recurso legal, el DP está jurídicamente reglamentado.

En segundo lugar, de la investigación se resaltan tres herramientas metodológicas, por su capacidad de fortalecer la línea investigativa actual con estudios anteriores:

1. La modalidad de cuestionario, a través de una rúbrica validada en investigaciones previas como herramienta para el análisis textual y retórico-argumentativo de los doce cuestionarios recolectados bajo la modalidad de DP. Su diseño radicó en la formulación de quince variables (diez de ellas referidas a la identificación del receptor, los niveles de cohesión y coherencia, la ortografía, la acentuación, la puntuación, el uso del lenguaje claro en la enunciación, el uso de marcadores discursivos, la presentación de lo solicitado en el DP y las cinco variables restantes, orientadas a identificar aspectos retóricos y argumentativos, como el planteamiento de la tesis, la construcción de los argumentos, el uso de textos y documentos como garantes, el uso de la posición de otros autores en la argumentación y la elusión de falacias argumentativas).
2. El grupo focal, donde participaron seis de los peticionarios del cuestionario, con una duración de sesenta minutos, realizado en

la plataforma virtual *Teams*, se convirtió en un espacio de doble significación, pues permitió a los participantes tomar distancia sobre el ejercicio de formulación de un DP a partir de una situación simulada y valorar su propio desempeño en él. Por otro lado, permitió a los investigadores confirmar los hallazgos en el análisis de DP.

3. El análisis de contenido de las fuentes (doce textos de DP simulados y la transcripción de un grupo focal conformado por estudiantes que participaron en la elaboración de los doce DP simulados). El análisis se hizo desde una matriz de triple entrada diseñada a partir de los cuestionarios sobre las habilidades retóricas y argumentativas identificadas, definidas y descritas.

Finalmente, se reitera que si el DP se ha constituido en un recurso de uso frecuente en la ciudadanía es porque es un género discursivo que favorece la interacción entre las instituciones (sea cual sea su naturaleza, pública o privada) y los ciudadanos, y por la versatilidad de sus usos. En este sentido, esta investigación aporta a la comprensión de su importancia y al fortalecimiento de acciones que promuevan la capacidad argumentativa y, con ello, la participación que requiere la democracia, ya no solo en los estudiantes de una institución educativa universitaria, sino de la ciudadanía en general.

Reconocimientos

Esta investigación se llevó a cabo gracias a la subvención de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y Educación de la Institución Universitaria de Envigado durante 2021.

Referencias

- Aguilar, P. (2017). Una propuesta de géneros discursivos escritos del ámbito universitario, jurídico y chileno, orientada a la alfabetización académica de estudiantes de derecho. *Perfiles Educativos*, 39(155), 179-192. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000100179&script=sci_abstract&tlng=en
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada: memoria, subjetividad y política*. Eduvim. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/79952>
- Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802015000200010
- Aristóteles. (2007). *Arte poética, arte retórica*. Porrúa. <https://porrua.mx/arte-poetica-arte-retorica-9789700758510.html>
- Aspers, P. y Corte, U. (2019). What is qualitative in qualitative research. *Qualitative Sociology*, 42(2), 139-160. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11133-019-9413-7>
- Bally, C. (1946). *Linguistique générale et linguistique française*. Ernest Leroux. https://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1946_num_25_1_1742_t1_0163_0000_2
- Benveniste, É. (1977). *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI. <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Problemas%20de%20ling%C3%B-C%C3%ADstica%20general%20II.PDF>
- Bhatia, V. y Nodoushan, S. (2015). Genre analysis: The state of the art (an online interview with Vijay Kumar Bhatia). *Online Submission*, 9(2), 121-130. <https://eric.ed.gov/?id=ED555631>
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En M. H. Abrahão, L. Frison y Ch. Barreiro (orgs.), *A nova aventura (auto) biográfica* (tomo 1, pp. 251-288). Edipucrs.
- Cassany, D. (2016). Recursos lingüísticos en línea: contextos, prácticas y retos. *Revista Signos*, 49, 7-29. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342016000400002&script=sci_arttext&tlng=en
- Cebrián, D., Pérez, R. y Cebrián, M. (2017). Estudio de la comunicación en la evaluación de los diarios de prácticas que favorecen la argumentación. *Revista*

- Prácticum*, 2(1), 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6380678>
- Charwat, G., Dvořák, W., Gaggl, S., Wallner, J. y Woltran, S. (2015). Methods for solving reasoning problems in abstract argumentation—a survey. *Artificial Intelligence*, 220, 28-63. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0004370214001404>
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 30 de 1992. “Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”*. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34632
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 1755 de 2015. “Por medio de la cual se regula el derecho fundamental de petición y se sustituye un título del Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo”*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=65334>
- Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Universidad de Antioquia. <http://www2.udea.edu.co/webmaster/editorial/fichas-libros/la-argumentacion-escrita.pdf>
- Dickinson, P. y Adams, J. (2017). Values in evaluation—The use of rubrics. *Evaluation and Program Planning*, 65, 113-116. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0149718917300496>
- Dixon, P. (2017). *Rhetoric*. Routledge. <https://www.routledge.com/Rhetoric/Dixon/book/9781138229556>
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Paidós. <http://catalogosuba.sisbi.uba.ar/vufind/Record/201603170442562462>
- Erduran, S., Ozdem, Y. y Park, J. (2015). Research trends on argumentation in science education: A journal content analysis from 1998-2014. *International Journal of STEM Education*, 2(1), 1-12. <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-015-0020-1>
- Ervas, F., Ledda, A., Ojha, A., Pierro, G. y Indurkha, B. (2018). Creative argumentation: When and why people commit the metaphoric fallacy. *Frontiers in Psychology*, 9, 1815. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01815/full>
- Feteris, E. (2017). *Fundamentals of legal argumentation*. Springer.
- García, G., Ruíz, F. y Mazuera, A. (2018). Desarrollo de la argumentación y su relación con el ABP en estudiantes de ciencias de la salud. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 82-94. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana14\(1\)_5.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana14(1)_5.pdf)
- Grijalba, J., Mendoza, J. y Beltrán, H. (2020). La formación del pensamiento sociocrítico y sus características: necesidad educativa en Colombia. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 64-72. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000100064&script=sci_arttext&lng=en
- Guest, G., Namey, E., Taylor, J., Eley, N. y McKenna, K. (2017). Comparing focus groups and individual interviews: findings from a randomized study. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(6), 693-708. <https://doi.org/10.1080/13645579.2017.1281601>
- Hansen, N. (2020). “Nobody would really talk that way!”: The critical project in contemporary ordinary language philosophy. *Synthese*, 197(6), 2433-2464. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11229-018-1812-x>
- Henoa, J., Londoño, D. y Frías, L. (2017). Leer y argumentar en un curso de lenguaje para estudiantes de primer año de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 162-182. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/818>
- Herrera, J. (2010). *La comprensión de lo social horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde). <https://www.worldcat.org/title/comprencion-de-lo-social-horizonte-hermeneutico-de-las-ciencias-sociales/oclc/981397401>
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse. Exploring interaction in writing*. Continuum International Publishing.
- Londoño, D. y Ramírez, Á. (2020). Aproximación a los géneros académicos y profesionales usados en el ámbito jurídico. *Enunciación*, 25(2). <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/16131>

- Londoño, D. y Uribe, M., (2021a). El derecho de petición como género textual que propende por el reconocimiento de los derechos de los universitarios. *Encuentros*, 19(02). <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/2640>
- Londoño, D. y Uribe, M. (2021b). Habilidades retóricas y argumentativas presentes en los derechos de petición interpuestos por los estudiantes en una institución universitaria en Antioquia, Colombia. *Lengua y Habla*, 25, 295-318. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/17546/21921928769>
- Londoño, D., Ramírez, A. y Garay, K. (2019). Prácticas de literacidad jurídica en el ejercicio docente en dos facultades de Derecho de Antioquia. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(26), 51-71. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/313>
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Universidad del Valle. https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/martinez_estrategiaslecturaescritura.pdf
- Mauna, W., Jiménez, G. y Lautaro, E. (2020). Cuerpo y política en jóvenes del movimiento estudiantil universitario (Universidad del Cauca, Colombia). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(1), 23-42. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2020000100023
- Meza, P., Castellón, M. y Gladic, J. (2021). Problemas de escritura en la producción de textos de estudiantes de Derecho y Medicina. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 37. <https://www.scielo.br/delta/a/375DrSMfnVMJwXdyLdXzc8f/>
- Minuchin, L. (2019). De la demanda a la prefiguración. Historia del derecho a la ciudad en América Latina. *Territorios*, (41), 271-294. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-84182019000200271&script=sci_abstract&lng=en
- Monzó, E. y Moreno, J. (2020). Jurilinguistics: Ways forward beyond law, translation, and discourse. *International Journal for the Semiotics of Law-Review Internationale de Sémiotique Juridique*, 33, 253-262. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11196-020-09721-w.pdf>
- Murillo, G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>
- Narváez, J. R. (2015). Entre casos y entre líneas: de la argumentación casuística a la narrativa argumental. *Precedente. Revista Jurídica*, 7, 197-233. <https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/precedente/article/view/2206>
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico: retórica y argumentación*. Grupo Editorial Norma. <https://juan-carloslemustave.files.wordpress.com/2015/07/perelman-chaim-el-imperio-retc3b3rico-retc3b3rica-y-argumentac3b3n.pdf>
- Pinilla, V. y Muñoz, G. (2008). Lo privado de lo público para jóvenes universitarios en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 769-800. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77360210.pdf>
- Ramírez, A. (2016). Participación ciudadana e interpretación de la Constitución. Análisis de la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana en materia de democracia participativa. *Revista IUS*, 10(37), 171-192. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-21472016000100171&script=sci_abstract&lng=pt
- Ricoeur, P. (2016). The creativity of language. En *A Ricoeur Reader* (pp. 463-481). University of Toronto Press. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.3138/9781442664883-025/html>
- Rodríguez, D. (2019). Oralidad y argumentación. Desafíos de la educación media colombiana. *Enunciación*, 24(1), 72-85. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/13877>
- Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2019). *Manual para la gestión de peticiones ciudadanas*. <https://secretariageneral.gov.co/transparencia/planeacion/manual-la-gestion-peticiones-ciudadanas>
- Shafirova, L. y Cassany, D. (2019). Bronies learning English in the digital wild. *Language*

- Learning y Technology*, 23(1), 127-144. <https://doi.org/10.125/44676>
- Sillars, A. L. y Vangelisti, A. L. (2018). Communication: Basic properties and their relevance to relationship research. En A. L. Vangelisti y D. Perlman (eds.), *The Cambridge handbook of personal relationships* (pp. 243-255). Cambridge University Press.
- Torres, A. (2018). ¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 95-124. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000100095yscript=sci_abstract
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/uses-of-argument/26CF801BC12004587B-66778297D5567C>
- Unidad Laboral de Legis (2016). *El nuevo derecho de petición*. https://xperta.legis.co/visor/rlaboral/rlaboral_c0b866cc1b864aa2b37f2e7c21933ac3
- Van Dijk, T. A. (2017). How Globo media manipulated the impeachment of Brazilian president Dilma Rousseff. *Discourse y Communication*, 11(2), 199-229. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1750481317691838?casa_token=3uQ5NAQ3iyUAAAAA%3AJM_Blyvgj867V_Xmxtt3xUP7kWP-9trGv51cgv7nqF-JeXc_AWJrjqH3dZ-6_RWhh-vAMsZ26b-3Tyrlp9
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2016). *Argumentation, communication, and fallacies: A pragma-dialectical perspective*. Routledge. <https://www.routledge.com/Argumentation-Communication-and-Fallacies-A-Pragma-dialectical-Perspective/van-Eemeren-Grootendorst/p/book/9781315538662>
- Van Eemeren, F. y Snoeck, A. (2016). *Argumentation: Analysis and evaluation*. Routledge. <https://www.routledge.com/Argumentation-Analysis-and-Evaluation/Eemeren-Henkemans/p/book/9781138225084>
- Wittgenstein, L. (2021). *Investigaciones filosóficas*. Trotta.
- Zúñiga, D. (2018). El derecho de petición como herramienta de participación ciudadana y fortalecimiento del Estado de derecho: análisis de un caso replicable. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 11(23), 65-111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6800641>





De la oralidad a las nuevas oralidades. Un estado del arte

From orality to new oralities. A state of the art

Marleny Hernández Rincón¹ 

Resumen

El propósito en este artículo es revisar la literatura relacionada con los estudios sobre la oralidad y establecer cómo ha sido definida, y los ámbitos que ha impactado en las últimas dos décadas. Para este fin, se plantea una metodología de investigación propia, denominada *círculo de la palabra*, la cual posibilita la reflexividad crítica con las contribuciones académicas que han aportado a definir la oralidad como campo de estudio en este periodo. Los hallazgos permiten contemplar el emerger del concepto de *oralidades* desde las relaciones que se tejen entre la oralidad, el lenguaje, la cultura y la sociedad. Este hecho plantea desafíos a nivel disciplinar, didáctico, dialógico y metodológico en el ámbito educativo.

Palabras clave: oralidad, diálogo, género discursivo.

Abstract

The purpose of this article is to review the literature related to studies on orality and establish how it has been defined, and the areas it has impacted in the last two decades. To this end, an own research methodology is proposed, called the word circle, which enables critical reflexivity with the academic contributions that have contributed to defining orality as a field of study in this period. The findings allow us to contemplate the emergence of the concept of orality from the relationships that are woven between orality, language, culture, and society. This fact poses challenges at the disciplinary, didactic, dialogical, and methodological levels in educational.

Keywords: orality, dialogue, speech genre.

¹ Docente Secretaría de Educación Bogotá, Colegio Friedrich Naumann IED, candidata a doctora en Educación del Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de La Salle, Bogotá (Colombia). Correo electrónico: marhdezrincon@gmail.com

Cómo citar: Hernández Rincón, M. (2022). De la oralidad a las nuevas oralidades. Un estado del arte. *Enunciación*, 27(2), 249-264. <https://doi.org/10.14483/22486798.19879>

Artículo recibido: 27 de agosto de 2022; aprobado: 31 de octubre de 2022

Introducción

La oralidad desde la circularidad de la palabra oral representa movimientos y puentes de encuentro con otros, que habilita la construcción de un tejido social y el ingreso a prácticas existentes en las que se usa el lenguaje para reconocer a los sujetos, y que estos, a su vez sean parte de un colectivo a través de diferentes escenarios de interacción. De allí que la oralidad posibilite el intercambio de discursos, de culturas y de tipos de organización social. Sin embargo, la mirada de la oralidad que se ha llevado al plano educativo ha sido referida al código manifiesto en el uso de la lengua y específicamente en las habilidades lingüísticas de hablar y escuchar. Así, se ha instalado la concepción referente a que la competencia comunicativa se halla en el uso diestro de las posibilidades de comprensión y expresión, procesos en los que activamente intervienen las habilidades mencionadas.

Lo anterior supone visibilizar la enseñanza de la oralidad en la escuela no solo en la perspectiva de formar niños, niñas y jóvenes como hablantes competentes, lo cual implica desarrollar de manera permanente y sistemática la competencia lingüística, textual, discursiva y pragmática presentes en la competencia comunicativa, sino también formar la condición de ciudadano responsable del uso de la palabra como un derecho, una posibilidad de inclusión social y una alternativa para la construcción de nuevas ciudadanías, para lo cual es necesario concebir una oralidad para el tercer milenio desde sus relaciones con otros ámbitos.

En consecuencia, es necesario reconocer el tipo de conocimiento que ha sido aportado por diferentes investigaciones que han ayudado a definir la oralidad como un campo disciplinar, y establecer desde sus hallazgos una oralidad desde una perspectiva social. Así, en este texto, se presenta el proceso de construcción de un estado del arte, con el fin de establecer no solo cómo se ha definido la oralidad entre el periodo de tiempo 2000-2021, sino también los ámbitos que ha impactado.

Desde movimientos reflexivos e interpretativos de las contribuciones académicas en este periodo, se aportan elementos que permiten emigrar al concepto de *oralidades*, gracias a las relaciones que se tejen de la oralidad con el lenguaje, la cultura y la sociedad. Este hecho, plantea desafíos disciplinares, didácticos, dialógicos y metodológicos en el ámbito educativo.

Metodología. “El círculo de la palabra”, una alternativa para el desarrollo del estado del arte

Se propone la metodología del “*círculo de la palabra*” que hunde sus raíces en la reflexividad, que posibilita despliegues hacia la comprensión de textos e interpretaciones creativas, abiertas y fecundas, que ayudan a identificar nuevos sentidos sobre los conocimientos que se han producido en el campo de la oralidad.

Las bases teóricas que dan origen a esta metodología se fundan en el valor de la palabra que logra transportar conocimiento local a otro espacio (comunidades), y que inicia en los ritos de la cultura muisca (pueblo indígena del altiplano cundiboyacense de Colombia), donde la palabra que se transmite de generación en generación y sus tradiciones sirve para entenderse unos con otros, y lograr una identidad propia a través del escuchar, preguntar y reflexionar cuando se forma de parte de una comunidad (D’Angelo, 2014). Asimismo, la sociedad de indígenas yanakunas¹ asume el círculo de la palabra como un encuentro de saberes y una forma de recuperar y construir la memoria ancestral, lo cual habilita construcciones armónicas en el trabajo comunitario, y el reconocimiento de las voces de los sujetos que participan en el círculo (Majín-Melenje, 2018).

Al respecto, otros autores explican la circularidad de la palabra anudada a los procesos de

¹ Comunidad indígena que habita en el departamento del Cauca, territorio colombiano, que se caracteriza por el desarrollo de ritos que hacen visible la crianza de sabidurías y conocimientos.

reflexividad: Gadamer (1977) atribuye este proceso a la comprensión de textos, y, a su vez, *comprender* significa *interpretar*. Para Beuchot (2016), consiste en la capacidad de traspasar el sentido superficial de las palabras, para llegar al sentido profundo, inclusive al oculto; mientras que para Vattimo (2010) es un procedimiento creativo de interpretación donde se da un verdadero sentido a las palabras.

Así, la metodología planteada suscita la disposición de diálogo que se recrea en el círculo de la palabra, con autores, investigadores entre otros, que han aportado al campo de la oralidad, y a través de reflexiones circulares, visibilizar desplazamientos y abrir nuevos caminos para su abordaje.

Con este propósito, se realizaron tres círculos de reflexión cuyo movimiento evolutivo inicia con la etapa que se denominó “Buscando palabras”, la cual consolidó el diseño de pases de acceso al círculo de la palabra, con el fin de depurar la información recolectada. Este movimiento del círculo parte del diseño de matrices de sistematización de la información (problemáticas y objetivos de la

investigación, metodologías, conclusiones y proyecciones). Esta información, generalmente, necesita ser delimitada y, a la vez, sirve de pretexto para propiciar la reflexividad en el círculo (tabla 1).

Esta primera etapa de accionar reflexivo se realizó desde una dimensión topológica de tratamiento cuantitativo que permitió determinar la frecuencia de información, en atención a categorías específicas. De acuerdo con el primer criterio de selección, *vigencia*, se recopilaron 530 documentos a través de diferentes bases de datos, que han trabajado la oralidad y son considerados aportes al campo, en las últimas dos décadas (figura 1).

Una vez se completó el primer criterio de selección, fue necesario remitirse al lugar de la contribución académica, con el fin de establecer un mapeo de los discursos predominantes (figura 2) sobre la oralidad. Se seleccionaron aquellas investigaciones que marcaran geográficamente un mayor número de documentos sobre los estudios de la oralidad, dentro de los cuales sobresalen España, México, Brasil, Colombia y Argentina, y posibilitó delimitar un contexto iberoamericano.

Tabla 1

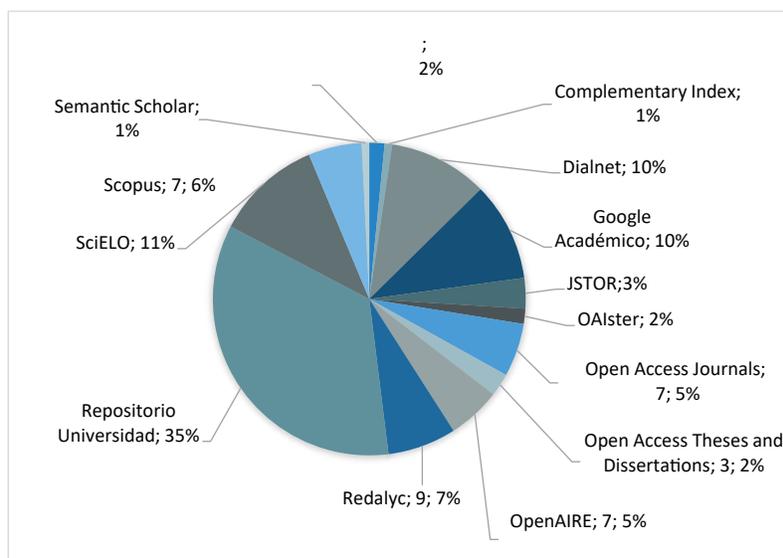
Categorías para el diseño de la matriz

Categorías de la matriz	
Nombre	Definición
Área de conocimiento	Campo o disciplina donde se investiga.
Bases de datos	Revistas, repositorios y bibliotecas.
Tipo de documento y año	Artículos, tesis, disertaciones y año de publicación.
País de origen	Lugar de donde proviene la contribución.
Problema que investiga	¿Cuál es el problema que se investiga?
Objetivo de la investigación	¿Cuál es el objetivo general de la investigación?
Enfoque y diseño metodológico	¿Cuál es el posicionamiento y las maneras de abordaje del (de la) investigador(a)?
Población y zona geográfica	¿Cuál es la población y zona geográfica?
Conclusiones	¿Qué significan los hallazgos?

Nota. estructura categorial para el diseño matrices de sistematización.

Figura 1

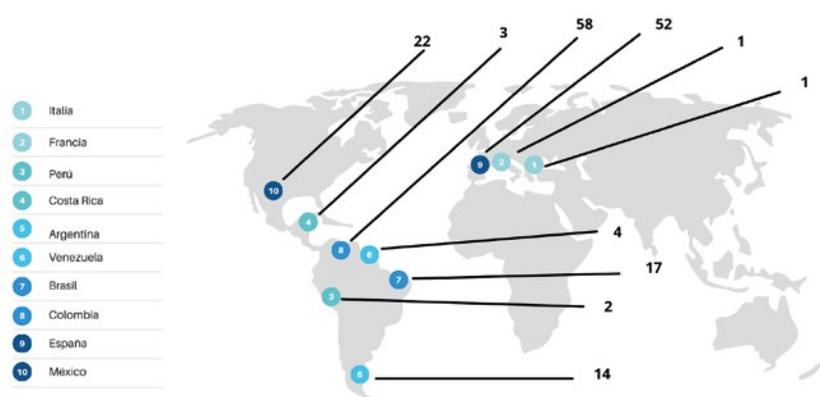
Bases de datos utilizadas para obtener información sobre la oralidad



Nota: se muestra el porcentaje de las bases de datos que permitieron obtener información sobre la oralidad en el periodo 2000-2021.

Figura 2

Mapeo de las investigaciones predominantes (2000-2021)



Nota: mapeo geográfico de las principales investigaciones sobre oralidad en el periodo 2000-2021.

Para completar los criterios de selección se procedió a clasificar los documentos de acuerdo con las preguntas “¿Cuál ha sido el objeto de estudio de la oralidad?” y “¿Cuáles fueron sus hallazgos?”, con el fin de determinar su grado de pertinencia a la investigación (relevante-poco relevante).

Después, se lograron completar los criterios de selección y se consolidó un total de 120 documentos, que ingresaron al círculo de la palabra.

Una vez que se han seleccionado los textos, se continúa con la segunda etapa, “Diálogo entre autores”, en la que se determinan relaciones entre

Tabla 2*Cruzamientos por categorías*

Preguntas	Cruzamientos a tres categorías	Cruzamientos a dos categorías	Específica
¿Cómo se define la <i>oralidad</i> ?	Área de conocimiento/Año/ Problema que investiga/Objetivo	Prospectiva/Conclusiones	Objetivo/Hallazgos
¿Qué ámbitos ha impactado?	Área de conocimiento/ Año/ problema que investiga /Objetivo	Población/Conclusiones/Prospectiva/ Género discursivo	Población/Objetivo

Nota: con el fin de resolver las preguntas planteadas se realizan cruces o relaciones de las categorías de la matriz para obtener patrones de información e identificar tendencias sobre las investigaciones de la oralidad en el periodo 2000-2021.

sus planteamientos y hallazgos, con el fin hacer visibles tendencias o perspectivas sobre el objeto de estudio y los ámbitos en los que impacta. En este sentido, las categorías de la matriz facilitaron patrones de cruzamientos que ayudan a encontrar ideas relevantes para la investigación (Eraso *et al.*, 2012). Las constantes relaciones entre categorías y las sucesivas lecturas de la información desde una mirada vertical y horizontal en un plano bidimensional, a través de análisis comparativos, produce una saturación que da lugar a núcleos de información o correspondencias y establecen tendencias en un campo de conocimiento.

En esta etapa se procede a dar apertura a la información obtenida de la matriz y realizar cruzamientos o relacionamientos que convergen en un plano bidimensional para contribuir a un análisis de correspondencia. Desde el lugar de enunciación, dentro del círculo de la palabra, se realizan cruzamientos que van desde tres orientaciones, hasta la de mayor relevancia para la investigación (tabla 2).

En la tercera y última etapa, “Nuevos sentidos”, se hace una apuesta por la construcción de sentido a través de aspectos claves, los cuales se han originado por los cruzamientos en el anterior círculo reflexivo; así, desde un sentido colectivo de voces, se explican nuevas pesquisas que facilitan la reconstrucción teórica del fenómeno del estudio.

Este entramado da lugar a nuevas comprensiones o sentidos desde una mirada crítica y se plantean nuevas relaciones de la información.

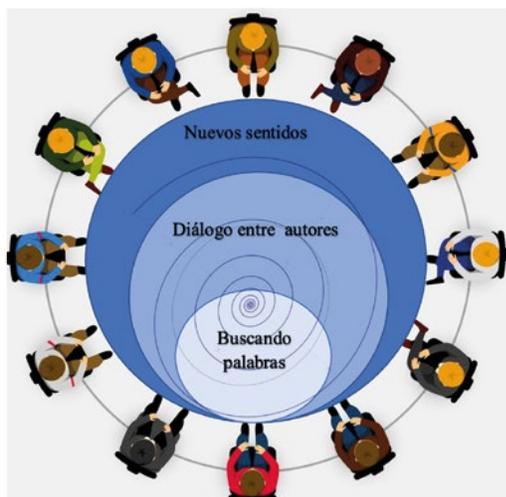
Es decir que este círculo de reflexión evidencia núcleos de información que, desde voces individuales, adquieren un sentido tautológico, porque mantienen la perspectiva contemporánea de análisis, pero desde un sentido colectivo de voces invoca un efecto de reverberación que explica nuevas pesquisas, con las cuales se propician otros puntos de enlace y conexión, que provienen del juego de relaciones que se tejen entre palabras para posibilitar nuevas relaciones. En este caso se acude a las relaciones: lenguaje/oralidad, cultura/oralidad, sociedad/oralidad, que no se quedan en el plano enunciativo, sino que pasa al plano propositivo y se pone de manifiesto los desafíos de la oralidad para el tercer milenio².

De este modo, la metodología del *círculo de la palabra*, representada en el movimiento de etapas y reflexiones circulares, se asemeja a un giro en espiral que, desde una óptica tridimensional, visualiza varios círculos con un punto de partida (figura 3), pero con las múltiples vibraciones que genera el diálogo, se hace visible la evolución de cada círculo reflexivo para establecer nuevas relaciones de la oralidad como objeto de estudio.

² Comprende el periodo entre el 1 de enero 2001 y el 31 de diciembre de 3000.

Figura 3

Etapas reflexivas en la construcción de un estado del arte



Nota: etapas de reflexión en el círculo de la palabra.

Análisis y discusión de resultados

Las etapas de reflexión permitieron obtener diferentes ópticas para explicar la fuerza inusitada que ha tenido la oralidad. Inicialmente se observó un predominio de las investigaciones por indagar en su naturaleza a lo largo de la historia, y las concepciones y prácticas pedagógicas basadas en un sistema de significados y reglas de acción que la fundamentan.

Intentando dar respuesta a la pregunta “¿Cómo se define la oralidad?”, los cruzamientos de voces de los autores evidencian aperturas y tensiones por los intereses y metodologías que argumentan su denominación a partir de tres rasgos: intercambios comunicativos, significación y relación con la cultura.

Estos rasgos plantean un acercamiento a la oralidad desde la manifestación primaria de comunicación entre los seres humanos y las relaciones que se establecen con la sociedad, y corroboran la necesidad de preservarla desde su carácter metarreflexivo y pragmático, que posibilita a los sujetos observar “diversas formas de representación,

presentes en la vida social, de tal forma que logran asumir posiciones críticas, cooperativas y dominantes” (Gutiérrez-Ríos, 2014, p. 28); así, se origina el pensar la enseñanza de esta, desde la comprensión de la sociedad y la escuela de hoy, centrada en la interacción de los hablantes y sus contextos particulares, alejándola de tratamientos ocasionales e intuitivos.

Los diálogos entre los hallazgos de las investigaciones permiten establecer un giro importante, en las prácticas educativas en diversos contextos, y la confluencia de los elementos, tendencias, rasgos y dimensiones que ocasiona ver la oralidad como

[...] conjunto de formas y saberes culturales y comunicativos que los escolares deben reconocer, usar y disfrutar para lograr así el desarrollo de todas las dimensiones de la persona. El papel mediador del lenguaje en el acceso al saber y a la comprensión de la realidad implica necesariamente convertir las aulas –y no solo las de lengua y literatura– en espacios ricos en intercambios comunicativos y en ámbitos abiertos a la riqueza cultural del contexto en sus diferentes manifestaciones. (Núñez, 2011, p. 140)

Sumado a esto, la reflexividad, dentro del círculo de la palabra contribuyó a desarrollar un cruzamiento de cuatro categorías: área de conocimiento/año/problema que investiga/objetivo; este análisis dio origen a dos tendencias temáticas e investigativas sobre los estudios de la oralidad en diversos contextos escolares y sociales, y las formas como se manifiesta en los escenarios de desarrollo humano: *la oralidad como campo de estudio* y *la oralidad como eje de desarrollo educativo y profesional*.

a. *La oralidad como campo de estudio*. Se distinguen las perspectivas teóricas, antropológica, literaria, retórica, lingüística, discursiva, pedagógica y didáctica (Gutiérrez-Ríos, 2014; Hernández-Rincón y Gutiérrez-Ríos, 2019), y se reconocen prácticas situadas presentes en estructuras determinadas por la acción transmisora de la palabra

(Agudelo y Sanabria, 2012; Delgadillo, 2014), las cuales encarnan y movilizan elementos heredados de las culturas. Se valora el devenir de palabras cargadas de simbolismos que aluden a un discurso político, religioso y científico (Contreras, 2014) que crea las condiciones para el ingreso a la vida social y fomentan una ética de la comunicación (Carvajal, 2014; Camelo *et al.*, 2012; Gutiérrez- Ríos, 2018).

- b. *La oralidad como eje de desarrollo educativo y profesional.* Evidencia su presencia en los contextos escolares y sociales. Se reconoce el andamiaje dado a la oralidad desde la práctica pedagógica y, particularmente, desde el fortalecimiento de interacciones verbales que resignifican realidades y reconocen diferencias desde las construcciones individuales y colectivas (Amber y Santamarina, 2013; Alfonso *et al.*, 2012; Vásquez 2014).

Sin embargo, el intercambio de información en el círculo vislumbra que la oralidad desde el desarrollo educativo no logra precisar sus alcances en la formación de sujetos discursivos a través de la transversalidad en los currículos escolares, y se reitera, la necesidad de profundizar su incidencia en los sujetos, a partir de un principio dialógico y de cooperación (Rojas, 2015, 2017), que facilite que los estudiantes se apropien de las formas adecuadas para actuar según sus necesidades e intereses. Por esta razón, es apremiante la formación del profesorado en aspectos propios del lenguaje, para que la escuela reserve la oralidad como una destreza enseñable y aprendible que promuevan intercambios orales vinculados a la producción de sentido, confrontación de puntos de vista, y reconocimiento del otro (Pinilla, 2014; Cárdenas y Ardila, 2009), lo que posibilitaría posicionar la acción de los participantes en los eventos comunicativos.

Así mismo, estas tendencias establecen que la oralidad debería asumirse desde la constitución de sujeto y de la mediación e interacción, que aluden a un desarrollo social que impregna diferentes esferas educativas y favorece la convivencia, la

inclusión y la democracia (Vásquez, 2012). Desde esta mirada, se valida el pensar en los fenómenos que ocasiona la palabra oral en la interacción a través de mediaciones tecnológicas, y desde el espacio compartido y solidario.

Frente al fenómeno de la mediación tecnológica se evidencia la tensión del intercambio verbal, a través de móviles y redes sociales, y se origina el abanderar investigaciones que brinden un empoderamiento de la palabra y el encuentro con el otro, para evitar el aislamiento de interlocutores y caer en procesos mecánicos de escuchar sin saborear la interacción con otras voces (Garzón, 2017; León Suárez, 2019). Anudado a esto, el fenómeno de la palabra oral, desde un espacio compartido y solidario, plantea la necesidad de pensar en la construcción de la voz de los sujetos en el marco de interacciones del yo con el otro, cifrados en un nosotros en el plano de alteridad como lo sugiere Bajtín (1982), lo cual influirá en la construcción de la identidad y en el reconocimiento del rol de agentes sociales vinculados a una comunidad (Bojacá y Morales 2001; Zavala, 2004).

De esta manera, el primer análisis en el círculo de la palabra pone de manifiesto la importancia de la oralidad que se origina desde el reconocimiento de la condición humana y su estrecha relación con actitudes, acciones y matices de expresiones que demuestran las conexiones desde la *apropiación* y la *cultura*. Desde la óptica de la *apropiación*, la oralidad ha comprendido las formas y recursos a través de los cuales el sujeto, de forma activa y en íntima interrelación con los demás, hace suyos los conocimientos, e ideales de la sociedad en que vive y logra su autodesarrollo (Núñez, 2011; Santamarina y Núñez, 2018; Rodríguez, 2009); y desde la óptica de la *cultura*, la oralidad se concibe como el entramado de significados, sentidos de interpretación que marcan aspectos de la identidad, costumbres y estilos de vida (Francis, 2017; Grosso, 2009; Ossa, 2009; Sobral y Giacomelli, 2020; Zúñiga, 2014; Moreno Blanco, 2008).

Estas ópticas conciben la oralidad desde una nueva configuración como objeto de estudio, y la

aleja de un sentido teórico difuso; se constituye, entonces, como una capacidad comunicativa que establece diferentes relaciones en los modos de pensar y expresarse. Es decir que el legado de diferentes investigaciones en este campo disciplinar plantea la prioridad de posicionar la oralidad, desde procesos interactivos de constructos que vinculen las dimensiones de lo humano, tanto en la individualidad y como en lo social.

Ahora bien, siguiendo la búsqueda de elementos emergentes de la oralidad, es pertinente un segundo análisis con el fin de responder el interrogante “¿Qué ámbitos ha impactado?” y se encuentra en los aportes de los autores, las investigaciones de maestros organizados en redes de aprendizaje, que le apuestan al ejercicio de autoformación docente a través de la interacción con pares académicos. Esto abre la posibilidad de propuestas emancipadoras singulares, cuyo proceso reflexivo visualiza nuevas fronteras de conocimiento a través de una perspectiva autocrítica de la propia práctica pedagógica inmersa en una dimensión dialógica, y con ello, pensar en didácticas de la oralidad, desde las líneas de investigación de carácter multinstitucional (Hernández *et al.*, 2020; Gutiérrez-Ríos y Hernández-Rincón, 2021).

En la última década, de manera expedita se ha posicionado la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO), por sus aportes, investigaciones y experiencias pedagógicas, que han suscitado pensar la oralidad en contextos diversos, y en la actualidad hacen una apuesta por validar el intercambio verbal desde el quehacer de los géneros discursivos en el ámbito académico. Para tal fin, la RIEO, organizada en nodos países, plantea la relación de la oralidad en el plano de la discursividad y el desarrollo del pensamiento crítico. Dentro de los alcances de esta red, se encuentran los aportes de Hernández-Rincón *et al.* (2021), quienes sustentan la necesidad de reconocer la oralidad desde prácticas de enculturación mediadas por la interacción oral que da origen a diversos géneros discursivos orales, a fin de potenciar su abordaje pedagógico y curricular.

Por tanto, la oralidad podría concebir el accionar del género discursivo como constelaciones de interacción oral, determinadas por parámetros cognitivos y sociales que adquieren significado según las necesidades del contexto. Los análisis permitieron identificar que en la actualidad se siguen reconociendo las problemáticas de este accionar y su metodología (Belalcázar *et al.*, 2013; Cantero, 2018; Francis, 2017; Suárez, 2016; Vázquez, 2016). En este sentido, y desde este nuevo marco de análisis y de la colectividad de maestros que aportan conocimiento desde su vinculación a una red académica e investigativa, se hace visible un nuevo nivel de abordaje que origina pensar la oralidad desde el ámbito social y educativo, gracias a la potencialidad de construcción de tejido social en el plano de la interacción.

Al respecto, se reconocen los aportes de las investigaciones sobre el género discursivo desde tres escenarios: la noción de género desde espacios lingüísticos que posibilitan su anclaje social, los distintos escenarios de su abordaje metodológico, y el género como desafío en la enseñanza (Hernández-Rincón *et al.*, 2021). Este nuevo intercambio de palabras entre autores suscitó el reconocimiento de los géneros discursivos a través del encuentro de hablantes y oyentes, además de los géneros como un laboratorio social.

Es decir que la oralidad también concibe aspectos dinámicos y cambiantes que conceptualizan la dualidad del contexto social y lo lingüístico, y un ámbito impactado por este acontecer es el contexto escolar (Martínez de la Torre, 2017; Pico, 2017; Rodríguez, 2009; Ruiz y Camps, 2009; Martínez Solís, 2020) y de esta manera se origina el pensar en los géneros discursivos desde un marco interaccional que hace visible el desafío de reconocer una oralidad desde el uso en la cotidianidad en la escuela y las relaciones que establecen los participantes, con ellos mismos, con los otros y con el mundo (Calderón, 2003; Dolz y Gagnon, 2010; Grosso, 2009; Lorenzo, 2010; Sisto, 2015; Taboada, 2012).

Por tanto, la oralidad y su accionar desde los géneros discursivos en el contexto educativo hacen visible dos líneas de estudio: la primera, como objeto de conocimiento (Azagra y Rojas, 2019), o como parte de la interacción pedagógica (Pérez, 2019), y la segunda, que sobrepasa la transmisión de la información para convertirse en un conjunto de propuestas didácticas útiles para una reflexión de las prácticas discursivas y comunicativas cotidianas (Fajardo, 2020).

Estos análisis hacen emerger la riqueza de la oralidad desde los géneros discursivos, los cuales se asumen como un laboratorio social, porque brindan la oportunidad “para pensar los modelos pedagógicos, las didácticas, construir tejido social, motivar, tomar decisiones, orientar, comprometer, construir el *ethos*, construir la identidad, construir realidad y transformarla” (Montoya, 2017, p. 31).

Desde esta perspectiva, es importante reconocer que la reflexividad en el círculo de la palabra plantea ver la oralidad como un eje dentro de la vida social de todo sujeto, que parte de un diálogo indagatorio, expresivo y busca relacionarse con el otro para adquirir virtudes dentro de las cuales está la disposición para escuchar y dar paso al otro de hablar, y que los seres humanos se identifiquen por medio de su voz, y constituye un desafío, por la influencia en el futuro académico, profesional y personal de los sujetos.

Por tanto, se puede plantear que, en el marco de los contextos y escenarios actuales, es imperativo pensar en una oralidad para el tercer milenio, en una sociedad moderna y líquida³ que se expresa tanto en la acción de enunciar (código-palabras) como en el reconocimiento de una praxis reflexiva en contextos y situaciones concretas.

Sí, se contemplan las relaciones que se tejen en el marco de la oralidad/lenguaje, desde una mirada dialógica; se superan los límites de la lingüística, y se construyen realidades desde el sentir, el pensar y el actuar, en el marco de la cultura y

la sociedad, y se promueve el emerger de unidades de producción verbal que se entienden como géneros discursivos. Este concepto, procedente de Bajtín (1982), refiere al uso de la lengua y el intercambio verbal dentro de una esfera de actividad social en la cual es necesario precisar quiénes son los participantes, las relaciones que se tejen entre estos y las finalidades de la interacción.

Desde esta perspectiva, la oralidad estaría asociada al uso de la lengua y la actividad humana, a través de la recurrencia de enunciados que se generan en ellas, las cuales dan lugar a lo que se denomina *géneros discursivos*. Estos se ajustan a tipologías particulares desde interacciones orales espontáneas e informales, hasta aquellas que confieren un mayor sentido de complejidad por su carácter reflexivo y formal (Cassany, 2008; Navarro, 2014). Ante este hecho, es pertinente crear nuevos escenarios de la oralidad para reconocer las particularidades del contexto y hacer visible la relación oralidad/cultura.

Los puntos de encuentro entre autores en el círculo de la palabra contemplan un interés por aspectos relacionados con las actividades verbales, las transformaciones sociales y la mediación de la palabra (Martínez Solís, 2020; Zavala, 2004), y posibilitan nuevos constructos de sentido donde la cultura no solo comprende aspectos transmitidos por la tradición, sino que se entiende como un espacio denso de intercambios, de luchas, conflictos y negociaciones. Por tanto, se compromete la visión de una oralidad individual para plantearse desde una potencialidad colectiva que obligan a la toma de criterio para abordar al otro y su entorno social.

Desde esta mirada, las exigencias actuales de la sociedad alejan a la oralidad de las orientaciones o tendencias en el plano lingüístico y pedagógico, que se han mantenido en los últimos doce años en España y América (Núñez Delgado, 2011; Ruiz y Camps, 2009), y emerge la necesidad de reconocer movimientos colectivos que denotan otras formas de coexistir e interactuar, que van más allá de intereses particulares y límites definidos. Por tanto,

3 El sociólogo Zygmunt Bauman es el autor del concepto *modernidad líquida* para definir el estado fluido y volátil de la actual sociedad, sin valores demasiado sólidos, en la que la incertidumbre por la vertiginosa rapidez de los cambios ha debilitado los vínculos humanos.

la oralidad podría adquirir un carácter vinculante al establecer nuevas relaciones entre el lenguaje, la cultura y la sociedad, desde el coexistir e interactuar de los sujetos, y contemplar nuevos tejidos que posibilitan emigrar al concepto de oralidades, concibiéndola como la manera en que los sujetos construyen sus visiones del mundo y las identidades en sus múltiples negociaciones (Uribe *et al.*, 2019), a partir de la calidad de los sistemas interactivos en los que el sujeto se desempeña (Alfonso *et al.*, 2012).

Así mismo, las conexiones que ese establecen por la frecuencia entre las palabras (transacción, contexto, diálogo, transformación), plantearon el concepto de *oralidades*, a modo de diferentes ópticas desde las relaciones de la oralidad con la educación y con la sociedad. Es decir que las oralidades permiten la comprensión de la educación no como campo o sistema aislado, sino como la expresión misma de la historicidad y dinámica de la vida social, porque desde esta mirada se construyen horizontes de acción para las prácticas de enseñanza de la oralidad dotándolas de sentido, por su capacidad autorreflexiva.

En este sentido, emigrar al concepto de *oralidades* requiere continuar pensando en la complejidad de los procesos de enseñanza en el contexto escolar desde tres dimensiones: a) el *marco de la vida social*, que cuestiona la calidad de las actividades colectivas y verbales; b) los procesos de *mediación formativa*, que confieren aspectos de autoevaluación, autoconfrontación y evaluación, y c) los efectos de las *transacciones sociales*, que refieren a la adquisición, reproducción y transformación de las significaciones sociales.

A partir de estas afirmaciones es necesario reconocer que el panorama de las nuevas oralidades debe contemplar los elementos que la constituyen, y urge reconocer los fenómenos asociados al espacio relacional de discursos y prácticas inmanentes al saber pedagógico que invitan a confrontar experiencias, conocimientos, avances y dificultades, creando otras significaciones del mundo y la sociedad. El concepto de *oralidades* indica compartir

y difundir visiones del mundo y formas de conocimiento gracias a las relaciones que se establece desde la oralidad y sus ámbitos.

Dicho de otro modo, se pueden retomar los enunciados de Núñez Delgado (2011) y Gutiérrez-Ríos (2014), referidos al concepto polisémico, de múltiples caras y también de múltiples aristas que adquiere la oralidad. Y desde el poder performativo que favorece la construcción de voces propias y ajenas que necesitan de condiciones comunicativas, socioafectivas y culturales, y que establecen interacciones democráticas, se promueven procesos de reflexividad que inducen nuevos escenarios, nuevos ámbitos, que dan cabida para el emerger de las oralidades.

En este punto se reconoce el carácter polisémico de la oralidad y de sus múltiples aristas o subcampos de estudio que posibilitan el constructo de las *oralidades* basadas en las relaciones de la individualidad⁴, las relaciones técnicas⁵ y la relación humanística⁶. Ya que este fenómeno da cabida para reconocer la oralidad, desde una perspectiva social, que “no descuida a los hablantes concretos, miembros de grupos sociales y culturales también concretos, y con características específicas” (Núñez Delgado, 2011, p. 140) y posibilita el andamiaje desde miradas críticas de otros escenarios.

Así, las nuevas oralidades están referidas a las producciones que se originan en una perspectiva social, que contempla las mediaciones del sujeto para regular su conducta, la forma de relacionarse con otros y el ejercicio de ciudadanía o participación democrática. Esto induce a percibir nuevas formas de concebir los procesos de enseñanza de la oralidad en el ámbito educativo; uno de estos caminos puede originarse por el accionar interaccionista que proveen los géneros discursivos orales y, “por ende, plantearnos el reto de contribuir a la construcción de una teoría integradora del discurso” (Shiro, 2012, p. 9) y hacer propuestas

4 Componente básico de las funciones cognitivas y el medio que permite a las personas regular su conducta.

5 Dominio de estrategias para dominar la palabra, para convencer.

6 Entroncamiento de la oralidad hacia el ejercicio de ciudadanía y participación pública.

didácticas muy potentes que transformen paulatinamente, en muchos casos lentamente, en otros de modo sustancial, las prácticas de enseñanza en las aulas.

Desde estas acotaciones, contemplar el concepto de *oralidades* posibilita acercamientos y exploraciones a las prácticas sociales y culturales del lenguaje, donde se reconoce al ser humano como un ser de acción y pasión, en la medida en que establece relaciones con el otro y se transforma en actor (Cárdenas y Chacón, 2020), y brinda un sentido de libertad en la medida que ejerce su papel argumentativo frente al mundo y plantea alternativas que respondan a las características reales en la formación de sujetos discursivos (Muñoz et al., 2015; Gutiérrez-Ríos, 2018).

Para finalizar, las nuevas oralidades son una oportunidad para no escatimar esfuerzos en el diseño y análisis de experiencias en las que se reconozca cómo opera concretamente la interacción oral, el diálogo y la escucha en el contexto escolar, con el fin de brindar argumentos conceptuales desde las situaciones comunicativas reales que se viven en las aulas.

Este proceso reflexivo e interpretativo ha permitido comprender, desde la experiencia colectiva de autores, otras realidades en el marco de la oralidad y desde diferentes relaciones la capacidad de plantear tendencias que se convierten en ventanas para transgredir los campos de conocimiento existentes y subvertir las estructuras de dominación. En consecuencia, emigrar al concepto de *oralidades* parte desde una ontología de lo social en relación con el contexto, los sujetos, las prácticas culturales y las mediaciones tecnológicas, los cuales son la sumatoria de nuevos objetivos, procesos, y actividades que constituyen desafíos educativos.

Conclusiones

El diálogo con los autores que formaron parte del círculo de la palabra develó la consolidación de comunidades de investigadores que han realizado aportes importantes al campo de la oralidad.

Desde estas acotaciones se reconoce la oralidad como un terreno “preparado y acondicionado especialmente para colocar las semillas en las mejores condiciones y cuidados con el propósito de que puedan germinar y crecer sin dificultad” (Montoya, 2017, p. 13). Esto constituye un aspecto indicativo para reconocer la trascendencia de los aportes realizados por diferentes autores que han nutrido este campo disciplinar desde diferentes ópticas.

La metodología del círculo de la palabra no solo socavó el campo al reconocer su riqueza, sino que también propició una autorreflexión crítica de sí mismo(a) y entre unos, otros y otras, respecto al rol como sujetos de la oralidad en el ámbito social y educativo, y reconocer en ese proceso grandes movimientos que confirman la potencialidad de las *oralidades*, cuya base se teje en las relaciones oralidad/lenguaje, oralidad/cultura y la oralidad/sociedad.

Estas relaciones construyen tejido social y promueven el ingreso a comunidades discursivas en las que se usa el lenguaje para reconocernos como sujetos y miembros de colectivos con diferentes formas de agencia e interacción, lo cual amplía el carácter social y ético de la oralidad, al reconocer la importancia de los contextos situacionales y culturales que posibilitan la construcción de identidad y ciudadanía.

Al emigrar al concepto de *oralidades* se ha evidenciado la necesidad de continuar explorando las prácticas sociales y culturales del lenguaje, y dicho proceso indudablemente recae en el accionar que se promueva en el ámbito educativo. Por tal motivo, se sugiere contemplar cuatro grandes desafíos: disciplinar, didáctico, dialógico y metodológico.

- *Disciplinar*. Se deberán ampliar los marcos teóricos existentes del énfasis de la lingüística en las prácticas de enseñanza de la oralidad y contemplar aspectos discursivos y la interacción de protagonistas o hablantes en una situación comunicativa. Ya que, desde esta mirada, se construyen relaciones de

horizontalidad que generan lazos de acogida y se hace una apuesta por el valor de la otredad y el actuar en un contexto particular que posibilita transformaciones.

- *Didáctica*. Se deberán realizar esfuerzos para encontrar conexiones entre el accionar y lo teórico, ya que en el ámbito educativo es necesario abarcar caminos creativos e interpretar el presente, las condiciones y las prácticas donde se reconozca la resonancia de las palabras del otro, lo que implica pensar modelos pedagógicos incluyentes, transformadores de contextos. En este sentido, es necesario repensar la forma cómo operan las interacciones orales y didácticas en el contexto educativo para crear nuevas comprensiones del lenguaje desde el accionar en el aula de clase, y concebir los géneros discursivos orales como anclajes sociales que son necesarios en los currículos.
- *Dialógico*. Se deberá reconocer la potencia que tiene el discurso desde la construcción de unos y otros, realizar una apuesta por una comunicación afectiva y efectiva que fomente la formación de sujetos críticos, discursivos, autónomos y comprometidos con la transformación del mundo. Esto significa reconocer en la oralidad la importancia de *poner en común*, es decir interactuar con el otro, hacer una apuesta por la dialogicidad como proceso y estrategia que rompe búsquedas individuales y reconoce al otro como un igual y de esos encuentros realizar actos creadores de sentido.
- *Metodológico*. Se deberá avanzar en las relaciones de las mediaciones tecnológicas para asimilar los cambios de una sociedad en red que globaliza el uso informático como herramienta que fomenta un aprendizaje desde nodos interconectados por la cultura. Por tanto, es necesario reconocer las implicaciones del actuar en contexto online, y dejar de lado las concepciones de la palabra como un hecho mecánico y

aislado, y visualizarla como la ventana de oportunidad para construir en colectivo, lo cual induce un aumento de las interacciones que construyen significado y dan sentido al encuentro en comunidad, que en la actualidad se puede recrear desde plataformas de videoconferencia grupal para encontrar nuevas reflexiones de la oralidad.

Desde estas acotaciones se deja abierta la posibilidad de reconocer en estos aspectos, desafíos que transforman los imaginarios existentes e introducen a nuevas realidades. Se está ante la apertura de nuevas reflexiones sobre las prácticas de enseñanza de la oralidad, al favorecer el escenario de encuentro con otros y el medio para la significación de la experiencia, que provoca sentidos e interpretación a los sujetos que hacen parte de la interacción en una esfera específica de comunicación, y se origina el encarar de una manera activa y responsable estos nuevos ámbitos de acción (escucha, valor de la otredad, diálogo).

Por tanto, asumir en clave analítica el concepto de *nuevas oralidades* propende al reconocimiento de la vida social y escolar, y su abordaje como prácticas sociales, situadas, reflexivas, críticas y dialógicas, fundamentales en la interacción oral y escucha, subjetivación e identidad, y, en los modos de posicionar a los sujetos con una voz propia en medio de una de las convulsas e inciertas etapas que vive la humanidad.

Este ejercicio reflexivo del círculo de la palabra como metodología para la elaboración de un estado del arte en el campo de la oralidad es la puesta en escena de nuevas alternativas para introducir los juegos de palabras, el juego dialógico que representa formas de sentir y pensar, y se espera logre el reconocimiento de un saber útil y utilizable para pronunciarse en un campo disciplinar desde un carácter crítico.

Reconocimientos

Este artículo se deriva de las reflexiones suscitadas de la tesis doctoral "Didáctica del género

discursivo oral en la Educación Preescolar: comprensiones teóricas y pedagógicas de la oralidad dialógica desde comunidades mixtas de investigación”, adscrita en el subsistema de Investigación Lenguaje, Comunicación y Subjetividades, del Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de La Salle, Bogotá (Colombia).

Referencias

- Agudelo, E. y Sanabria, M. (2012). Tapi, Juti y Wapa: relación entre palabra y cultura material en diseños tradicionales sikuani del Resguardo Wacoyo. En R. Pinilla y Y. Gutiérrez-Ríos (eds.), *La oralidad en contextos diversos. aportes investigativos para su discusión y comprensión* (pp. 61-72). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Alfonso, A., Carreño, J., Martínez, A., Nomelín, C., Saavedra, S. Y Tarquino, A. (2012). Conversación, conocimiento y convivencia. En R. Pinilla Y Y. Gutiérrez-Ríos, *La oralidad en contextos diversos. aportes investigativos para su discusión y comprensión* (pp. 430-440). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Amber, D. y Santamarina, M. (2013). La presencia de la oralidad en los planes actuales de grado en Educación Infantil en la comunidad autónoma de Andalucía. En M. Núñez, J. Rienda, y M. Santamarina (coords.), *Oralidad y educación* (pp. 111-122). Monema.
- Azagra, M. J. y Rojas, N. B. (2019). Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes de dos carreras de pedagogía. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2), 364-381.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Belalcázar Pinilla, I. S., Camargo Casas, G., Cleves Diaz, L. P. y Garzón, S. I. (2013). *El discurso oral. un reto para los docentes y voz para los estudiantes* [Tesis de maestría, Uniminuto]. Repositorio Institucional Uniminuto. <https://hdl.handle.net/10656/2970>.
- Beuchot, M. (2016). *Hechos e interpretaciones: Hacia una hermenéutica analógica*. Fondo de Cultura Económica.
- Bojacá, B. L. y Morales, R. D. (2001). Aproximaciones a una propuesta de análisis del discurso dialógico en el aula. *Enunciación*, 6(1), 50-58.
- Calderón, D. I. (2003). Género discursivo, discursividad y argumentación. *Enunciación*, 8(1), 44-56. <https://doi.org/10.14483/22486798.2477>.
- Camelo, M., Cárdenas, E., Torres, M., Gutiérrez-Ríos, M. Y., Rodríguez, L. y Pinilla, V. (2012). Evaluación de la lengua oral en el aula. Un desafío para maestros de lengua castellana. En R. Pinilla y M. Gutiérrez, *La oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su discusión y comprensión* (pp. 419-429). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cantero, L. A. (2018). Géneros académicos orales: estructura y estrategias de la exposición académica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 12(24), 7-31.
- Cárdenas, A. y Ardila, L.F. (2009). Lenguaje, dialogismo y educación. *Folios*, (29), 37-50. <https://doi.org/10.17227/01234870.29folios37.50>.
- Cárdenas, A. y Chacón, A. (2020). Lenguaje y formación humanística. *Folios*, (52). <https://doi.org/10.17227/folios.52-11775>.
- Carvajal, G. (2014). Oralidad y escritura en el contexto escolar: distinciones y articulaciones en las prácticas discursivas. En M. Rodríguez y R. Pinilla (eds.), *Oralidades. Saberes y experiencias de investigación en red* (pp. 19-44). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cassany, D. (2008). *Metodología para trabajar con géneros discursivos*. Presentación en Jornadas sobre Lenguajes de Especialidad y Terminología. Leioa, Biscaia.
- Contreras, I. (2014). Los albores del lenguaje oral en el devenir de la humanidad. En M. E. Rodríguez y R. Pinilla (eds.), *Oralidades. Saberes y experiencias de investigación en red* (pp. 187-198). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- D'Angelo, A. (2014). El Círculo de Palabras de Vida: un espacio de resistencia cultural. Problemáticas

- identitarias de los estudiantes indígenas en Bogotá. *Iberoamérica Social: Revista-red de Estudios Sociales*, 2(2), 139-151.
- Delgadillo, I. (2014). Ancestralidad: tradición oral y actualidad. En M. Rodríguez y R. Pinilla (eds.), *Oralidades. Saberes y experiencias de investigación en red* (pp. 233-246). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4917>.
- Eraso, Á. B., Icart, I. B. y Gosálbez, I. P. (2012). El diseño del análisis cualitativo multinivel: una aplicación práctica para el análisis de entrevistas. *Empiria: Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (24), 15-44.
- Fajardo, P. (2020). *Español con fines académicos: una propuesta didáctica para el desarrollo de las destrezas escritas en estudiantes universitarios wayuu que tienen español como segunda lengua* [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. Repositorio abierto de la Universidad de Cantabria. <http://hdl.handle.net/10902/19707>.
- Francis, N. (2017). Géneros orales y estilos de narrativa: el desarrollo de la competencia discursiva. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 0(33), 71-92. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2001.33.782>.
- Gadamer, H. G. (1977). Theory, technology, practice: The task of the science of man. *Social Research*, 44, 529-561.
- Garzón, A. (2017). *El chat, un género discursivo emergente que transita entre la oralidad y la escritura, estudio de caso* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/browse?type=author&value=http://hdl.handle.net/11349/5332>.
- Grosso, J. L. (2009). Cuerpos del discurso y discurso de los cuerpos. Nietzsche y Bajtín en nuestras relaciones interculturales. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 1(1), 44 - 77.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2018). Oralidad, diálogo, dialogismo y dialogicidad en la construcción de pensamiento crítico. En A. Fernández y J. Llanán Nogueira, *Ecos, significados y sentidos. Debates actuales sobre derechos humanos en contextos diversos* (pp. 85-96). Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. y Hernández-Rincón, M. (2021). *El género discursivo oral en el currículo escolar. Contribuciones desde comunidades académicas y científicas*. IDEP.
- Hernández, M., Gutiérrez-Ríos, M. Y., Molano, J., Chávez, J y Niño, M. (2020). *Maestras y maestros de educación inicial dialogando en red*. IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2404>.
- Hernández-Rincón, M. y Gutiérrez-Ríos, Y. (2019). Tendencias temáticas e investigativas de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad y sus aportes a la formación docente. *Oralidad-es*, 5, 1-14. <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/112/82>.
- Hernández-Rincón, M., Chávez Wong, J. L. y Molano Zuluaga, J. C. (2021). Noción, perspectiva metodológica y prácticas de enseñanza del género discursivo en el contexto educativo: estado del arte. *Oralidad-Es*, 7, 1-19. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v7a4>.
- León Suárez, J. P. (2019). La escucha en la educación. *Lenguaje*, 47(2), 268-305. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.6808>.
- Lorenzo, F. (2010). Lingüística de la comunicación: el currículo multilingüe de géneros textuales. *Revista Signos*, 43(74), 391-410. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-09342010000500001>.
- Majín-Melenje, O. (2018). El círculo de la palabra, tecnología ancestral e intercultural en la comunidad Yanakuna -Popayán Cauca. *Ciencia E Interculturalidad*, 23(2), 149-163. <https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.6574>.
- Martínez de la Torre, M. (2017). *Los géneros discursivos: la argumentación en el aula secundaria* [Tesis de

- maestría, Centro de Estudios de Posgrado Universidad de Jaén]. Repositorio institucional Universidad de Jaén. <https://hdl.handle.net/10953.1/5880>.
- Martínez Solís, M. C. (2020). Los géneros desde una perspectiva socioenunciativa: la noción de contexto integrado. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 13(2), 21-40. <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33382>.
- Moreno Blanco, J. (2008). Corpus y cánones de la oralidad cultural en la educación en Colombia. Una mirada introductoria. *Folios*, (27), 90-96. <https://doi.org/10.17227/01234870.27folios90.96>.
- Montoya, M. (2017) Las ciencias del lenguaje y los géneros discursivos. En M. Montoya, F. Roa, N. Forero, V. Barragán y C. Pinzón (eds.), *Los géneros discursivos en las interacciones cotidianas* (pp. 19-32). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Muñoz, C., Andrade, M. C. y Cisneros, M. (2015). Los indicios de la actitud en las interacciones orales en el aula universitaria. *Folios*, (42), 127-138. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios127.138>.
- Navarro, P. C. (2014). La enseñanza de la oralidad en el nivel secundario en Argentina: el caso del género debate. *Eutomia*, 1(14), 101-119.
- Núñez Delgado, M. P. (2011). Espejos y ventanas: dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo *Enunciación*, 16(1), 136-150. <https://doi.org/10.14483/22486798.3594>.
- Ossa, F. (2009). Producción discursiva de vivencias de bienestar mediante retórica y géneros discursivos cotidianos. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 7(1), 69-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1053/105312251006>.
- Pérez, S. (2019). *Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras: un análisis de las estrategias discursivas del profesorado en educación primaria*. Universidad de Córdoba.
- Pico, L. (2017). *Mi palabra cuenta: Desarrollo de la competencia comunicativa oral en primera infancia* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/6811>.
- Pinilla, R. (2014). Las emociones en los relatos orales de niños. En M. Rodríguez y R. Pinilla (eds.), *Oralidades. Saberes y experiencias de investigación en red* (pp. 267-282). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, C. (2009). La importancia de la planificación de los géneros discursivos en los alumnos de primaria y secundaria y el diseño de tareas de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (52), 97-107.
- Rojas, G. (2015). Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual. *Oralidad-Es*, 1(2), 179-190. <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/27>.
- Rojas, G. (2017). Entre la conversación y el diálogo: algunos aspectos para la escucha. *Enunciación*, 22(2), 189-201. <http://doi.org/10.14483/22486798.11930>.
- Ruiz, U. y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 211-228.
- Santamarina, M. y Núñez, M. P. (2018). Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes de Educación Infantil: un estudio comparativo. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(1), 177 -196.
- Shiro, M. (2012). Introducción. En M. Shiro, P. Charau-deau y L. Granato (eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 7-16). Iberoamericana.
- Sisto, V. (2015). Bajtín y lo social: hacia la actividad dialógica heteroglósica. *Athenea Digital*, 15(1), 3-29. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.957>.
- Sobral, A. y Giacomelli, K. (2020). Los géneros del discurso como dispositivos enunciativos de las prácticas sociales: una mirada teórica y práctica. *Revista da Anpoll*, 51(2), 17-28. <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1405>.
- Suárez, J. (2016). *Producción relatos orales en niños y niñas de primera infancia* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/3243>.

- Taboada, M. (2012). Los géneros: una perspectiva sistémico-funcional. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (eds.), *Géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 45-68). Iberoamericana.
- Uribe, R., Montoya, J. y García, J. (2019). Oralidad: fundamento de la didáctica y la evaluación del lenguaje. *Educación y Valores*, 22(3), 471-486. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.7>.
- Vásquez, F. (2012). Elementos fundamentales para una didáctica de la oralidad. En R. Pinilla, y M. Y. Gutiérrez-Ríos, *La oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su discusión y comprensión* (pp. 349-360). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vásquez, F. (2014). Oralidad y educación. Revisiones y propuestas. En M. Rodríguez y R. Pinilla (eds.), *Oralidades. Saberes y experiencias de investigación en red* (pp. 77-86). Universidad Francisco José de Caldas.
- Vattimo, G. (2010). *Adiós a la verdad*. Gedisa.
- Vázquez, S. (2016). *Géneros orales y enseñanza de E/LE en el contexto escolar portugués* [Tesis de doctorado, Universidad de Nova de Lisboa]. Repositorio institucional Universidad de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/20200>.
- Zavala, V. (2004). La oralidad como performance: un análisis de géneros discursivos andinos desde una perspectiva sociolingüística. *Bira*, 33, 129-137.
- Zúñiga, R. (2014). El contacto entre cultura iletrada (oral) y letrada analizado por medio de casos de infidencias. Zacatecas. 1810-1821. En L. Rojas y S. Deeds (eds.), *México. A la luz de sus revoluciones* (pp. 187-224). El Colegio de México, A. C.



Lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN. LENGUAJE, MEDIOS AUDIOVISUALES Y TECNOLOGÍAS

Estrategias colaborativas para el diseño de ambientes blended learning en lectura

Collaborative strategies for the design of blended learning environments in reading

Sandra Patricia Quitián-Bernal¹  Juan González-Martínez² 

Resumen

Este artículo presenta resultados de una estrategia formativa de tipo colaborativo para el diseño de ambientes blended learning (BL) en competencias lectoras, dirigida a profesores en formación. Metodológicamente, se acude a la investigación basada en diseño (IBD), ya que esta reconoce el diseño en dos dimensiones: como objeto de estudio y como implementación didáctica para promover aprendizajes. Los datos obtenidos se analizaron mediante el uso del *software Nvivo 11*, con el fin de hallar y explicar las relaciones existentes entre las categorías propuestas en el estudio. El análisis de los resultados mostró que el trabajo colaborativo representa para los profesores en formación un reto complejo, pero de gran aporte en el diseño didáctico. Se concluye que trabajar colaborativamente requiere formación en interdependencia positiva, y simultáneamente fortalece competencias didácticas y tecnológicas implicadas en el diseño de experiencias de aprendizaje desde el modelo BL, importantes para el desempeño profesional docente.

Palabras clave: aprendizaje social, aprendizaje híbrido, lectura, formación de docentes, didáctica, TIC.

Abstract

This article presents the results of a collaborative training strategy for designing blended learning (b-l) environments in reading skills aimed at teachers in training. Methodologically, a design-based research strategy is used since it allows approaching creation in two dimensions: an object of study and a didactic implementation to promote learning. The data obtained were analyzed using Nvivo 11 software to find and explain the relationships between the categories proposed in the study. The analysis of the results allowed us to establish that collaborative work represents a complex challenge for teachers in training, but a great contribution in the didactic design of b-l environments in reading skills. It was concluded that working collaboratively requires training that develops assertive communication processes and positive interdependence, important for professional performance. Likewise, the scope of the collaborative strategy in the strengthening of didactic and technological competencies involved in the blended learning model was evidenced.

Key words: social learning, blended learning, reading, preservice teacher' education, didactic, ICT.

1 Docente e investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad. Correo electrónico: spquitianb@udistrital.edu.co.

2 Docente e investigador de la Universitat de Girona y de la Universitat de Rovira i Virgili, España. Grupo de investigación UdiGitalEdu. Correo electrónico: juan.gonzalez@udg.edu.

Cómo citar: Quitián-Bernal, S. P. y González-Martínez, J. (2022). Estrategias colaborativas para el diseño de ambientes *blended learning* en lectura. *Enunciación*, 27(2), 266-288. <https://doi.org/10.14483/22486798.19998>

Artículo recibido: 07 de octubre de 2022; aprobado: 31 de octubre de 2022

Introducción

La experiencia que vivió la educación, en todos los niveles de escolaridad como consecuencia de la pandemia ocasionada por la covid-19, visibilizó las restricciones de profesores y estudiantes para enfrentarse a formas de trabajo diferentes a la presencial. Esta contingencia condujo a los actores del proceso escolar hacia nuevos formatos educativos que han exigido, particularmente del docente, nuevas potencialidades y destrezas de orden cognitivo, socioafectivo, disciplinar, tecnológico y colaborativo que necesitan aprehenderse. Particularmente, el aprendizaje colaborativo se reconoce como una opción innovadora de formación y crecimiento personal y profesional en diferentes espacios de desempeño laboral. (Agredo-Delgado *et al.*, 2020)

De este modo, responder a las demandas educativas impuestas por la pandemia instaló la reflexión en el desarrollo de las capacidades del educador para *saber hacer y construir con otros*, nuevos escenarios de aprendizaje en los cuales la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) cumple un papel relevante. Por lo anterior, se hace relevante aportar experiencias de formación en aprendizaje colaborativo que habiliten al profesor para su implementación en dos escenarios: a) desde los espacios de formación profesoral que consoliden dominios teórico-prácticos en este modelo de aprendizaje; y b) desde el ejercicio profesoral, como diseñador de ambientes de aprendizaje presenciales o virtuales con mediación tecnológica.

En efecto, la presencia de las TIC en los espacios educativos implica cambios en la formación inicial de los docentes, en atención al desarrollo de nuevas competencias profesorales. Aquellos en proceso de formación necesitan participar de propuestas formativas que los habiliten para desempeñarse idóneamente en los ambientes laborales, que hoy requieren de escenarios de aprendizaje innovadores y mixtos. Una importante alternativa que se ha visibilizado notoriamente en tiempos

recientes es el modelo *blended learning* (BL). Esta modalidad, definida en sentido amplio como una combinación de aprendizaje presencial y en línea, Bartolomé (2004) ofrece a estudiantes y profesores formas de interacción y mediación didáctica que aportan una alta flexibilidad desde formatos de aprendizaje diferentes a los tradicionales.

Por lo anterior, este artículo tiene como propósito presentar los resultados de una estrategia formativa de tipo colaborativo para el diseño didáctico de ambientes BL orientados al desarrollo de la competencia lectora, y dirigida a estudiantes que se forman para profesores de Educación Básica.

Referentes teóricos

El modelo blended learning en el aprendizaje escolar

El concepto BL, desde su aparición, ha tenido variadas denominaciones: aprendizaje híbrido, semipresencial, mixto o mezclado; así como enfoques: combinación de espacios de aprendizaje, combinación de sistemas de distribución o combinación de estrategias de aprendizaje (Gisbert *et al.*, 2018; Duarte *et al.*, 2018). Adicionalmente, el impacto y el efecto del modelo BL cuenta con una óptima valoración y aceptación para el desarrollo profesional docente, particularmente por la flexibilidad que ofrece la combinación de la presencialidad y la virtualidad, como lo señalan los estudios de Valverde-Berrocoso y Balladares (2017), y Bartolomé *et al.* (2018).

Uno de los criterios que destaca Graham (2013), respecto al origen y variada expansión y desarrollo del BL, es la búsqueda del mejoramiento educativo. En este ámbito, la implementación del modelo requiere del profesor y de los contextos educativos una adecuada armonización de los planos de competencia pedagógica, didáctica, tecnológica y colaborativa. Desde los aportes de Soler *et al.* (2017); Paniagua *et al.* (2017); Lin (2016) y Elia *et al.* (2014), entre otros, se puede inferir que la simbiosis entre la apuesta pedagógica del modelo BL y el desempeño

profesoral que este requiere converge en un punto de especial atención: la perspectiva didáctica. Las aproximaciones de estos estudios a la dimensión didáctica del modelo BL se hacen bajo diferentes consideraciones: a) el uso de espacios y recursos presenciales y en línea; b) el trabajo autónomo y colaborativo de carácter sincrónico y asincrónico; c) la inclusión de contenidos diseñados por el docente según necesidades e intereses de los usuarios; d) la presencia de diversos mecanismos de interacción y participación, y e) la adecuación de mecanismos de evaluación y seguimiento durante todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Por otra parte, el estudio realizado por [Bartolomé et al. \(2018\)](#), respecto al panorama y perspectivas del BL, destaca que una de las áreas en las que esta modalidad ha sido más implementada es, precisamente, en la formación de profesores. Entre las investigaciones reportadas al respecto, se establecen como objetivos de la formación en modo BL, el desarrollo de cátedras de tipo disciplinar, el desarrollo de competencias digitales y algunas aproximaciones al trabajo colaborativo (p. 41). Llama la atención, el escaso registro de estudios relacionados con la implementación didáctica del BL. Los autores señalan que la mayoría de las experiencias que han aplicado el BL se instalan en la educación superior y, en menor proporción, en la educación básica primaria, por ejemplo.

El espectro investigativo del BL en la enseñanza de la lectura revela que esta no se logra como consecuencia directa de la inclusión de herramientas y recursos tecnológicos o multimediales en dicho ambiente. Se debe trabajar más en la mediación didáctica del profesor para monitorear y apoyar los distintos requerimientos lingüísticos y discursivos implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura en formato digital e impreso. En este sentido, las directrices didácticas y el desarrollo profesional guían la acción del maestro en el uso de TIC para favorecer el desarrollo de competencias lectoras en el ambiente BL, y determinar así el nivel de logro con los estudiantes ([Qutián y González, 2022](#)).

A manera de ejemplo, se citan los estudios realizados por [Rojas y Esparza \(2020\)](#), y [Castillo et al. \(2022\)](#), cuyos resultados muestran el aumento en el uso de la modalidad BL, en la enseñanza de habilidades de lectura en inglés, con especial énfasis en aspectos gramaticales y léxicos, bien como lengua extranjera o como segunda lengua. En estos estudios, el perfilamiento y desempeño del docente en coherencia con el modelo BL son fundamentales. Adicionalmente, destacan el impacto que alcanzó el BL en la pandemia por la covid-19, al considerarse una innovación que resolvió, de modo pertinente, parte de la contingencia educativa que enfrentaron las instituciones educativas en todos los niveles de escolaridad; no obstante, su presencia desde hace más de dos décadas.

De manera simultánea, resultados recientes insisten en la relevancia que tiene la formación del profesor a nivel pedagógico y tecnológico en el modelo BL, para desempeñar adecuados roles de mediación didáctica en el proceso de enseñanza/aprendizaje, no solo de la lectura, sino de las diferentes áreas de conocimiento a las que se ha extendido este modelo, mayoritariamente en la educación superior ([Escamilla y Muriel, 2021](#)). Del mismo modo, se reliva el alto impacto de las implementaciones BL en el campo cognitivo y profesional, pero escasas tendencias de impacto en el desarrollo de habilidades sociales (como las colaborativas, por ejemplo) y en el apoyo didáctico ([Hurtado y Turpo, 2019](#)). En este sentido, no se desconoce el efecto positivo de la modalidad sobre los resultados de los estudiantes cuando el profesor cuenta con un conjunto de condiciones, pedagógicas, didácticas y tecnológicas previamente organizadas para gestionar aprendizajes desde el método BL ([Kasli et al., 2022](#)).

De este modo, aunque se reconoce el despliegue y el posicionamiento que ha ganado el BL en los últimos tiempos, notoriamente a nivel de los *sistemas de entrega y distribución de contenidos e instrucción* ([Graham et al., 2014](#)), sigue siendo objeto de investigación la dimensión pedagógica del BL, denominada por Gibbons y Rogers (2009, citados por

Graham *et al.*, 2014) como *la capa de la estrategia* que hace posible el aprendizaje. Es decir, la investigación en BL requiere profundizar en el conjunto de acciones y atributos de orden cognitivo, social y didáctico que entretengan la superficie del modelo y determinan su alcance y efectividad, sus retos y limitaciones. En todo esto cumple una función importante la capacidad co-constructiva y colaborativa del profesorado para trabajar juntos. El trabajo colaborativo implicado en el diseño y la implementación de experiencias BL permite reconocer las acciones de enseñanza y aprendizaje, como base del proceso y explicar la manera como se establecen las relaciones didácticas que conducen al aprendizaje de los estudiantes.

La colaboración como competencia profesional

Una de las dimensiones poco explorada en la formación de profesores es la colaboración. En el marco de las competencias docentes, como en el caso de otros profesionales, el diálogo y las relaciones interpersonales resultan necesarias para aprender a trabajar con otros, construir conocimiento y crear soluciones con el fin de alcanzar objetivos comunes (Revelo *et al.*, 2018; Hernández, 2019). La colaboración como competencia se plantea como un fenómeno donde el individuo en una constelación social (por ejemplo, grupo, equipo o comunidad) dentro de un espacio físico o entorno virtual, interactúa y comparte con otros sobre los diferentes aspectos de una tarea para lograr participación y objetivos de aprendizaje individuales y colectivos (Strijbos, 2016). Todo lo cual conduce a reconocer el diálogo y la interacción social como detonantes de la actividad colaborativa.

Parte de la investigación aportada en la última década, acerca del aprendizaje colaborativo y las TIC, destaca la estrecha relación entre *aprendizaje/trabajo colaborativo* con el modelo BL. Se afirma que las diferentes posibilidades de trabajo que aporta el aprendizaje colaborativo, en ambientes BL, favorecen ampliamente el protagonismo del estudiante, la autorregulación y la construcción de

soluciones; así como también la capacidad creativa del profesor, al servicio del diseño de experiencias de BL, bajo criterios didácticos y tecnológicos (Carrascal y García, 2017; Castillo *et al.*, 2017; Vanslambrouck *et al.*, 2018).

La etimología de la palabra *colaborar* remite al concepto *trabajar juntos*. De esta manera, al aprendizaje colaborativo le subyace un sistema de interacción cuidadosamente diseñado, que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo, como lo plantean Johnson *et al.* (1999). Así, la colaboración como acción y como modelo de aprendizaje, se cimienta en el trabajo en pequeños grupos que tienen un objetivo común. Johnson y Johnson (2002) plantean cinco elementos que ayudan a promover y mantener la cooperación en equipos de colaboración: a) la interdependencia positiva; b) la responsabilidad individual y grupal; c) la interacción cara a cara; d) las habilidades interpersonales y de equipo; y e) la evaluación y reflexión grupal (p. 96).

En el ámbito de las competencias y saberes profesoraes que caracterizan un desempeño profesional docente de calidad, la colaboración es reconocida como “un compromiso irrenunciable a la responsabilidad de un buen profesor” (García, 2020, p. 23). Este compromiso se expresa en la capacidad del maestro para compartir su pensamiento y acción docente con otros colegas, incluso desde la participación en redes de colaboración y aprendizaje entre pares.

En sentido prospectivo, Soler *et al.* (2017) destacan que los modelos de BL que propenden por garantizar la presencia de colaboración proyectan su sostenibilidad desde tres componentes básicos: redes y colaboración, búsqueda inteligente y creación de conocimiento, para aprovechar, mantener y compartir el conocimiento de una manera colaborativa, haciendo uso, entre otras tecnologías, de la web 2.0. Conviene subrayar la presencia de habilidades colaborativas en diferentes propuestas de tecnologías emergentes al servicio del aprendizaje y su relación con procesos de formación docente (Avello-Martínez y Marín, 2016).

De ahí que la presencia de competencias colaborativas entre docentes resulte altamente asertiva para dar alcance a procesos de innovación y mejora educativa (Krichesky y Murillo, 2018). Sin embargo, promover el desarrollo de estas va más allá de trabajar juntos. Formar en habilidades colaborativas implica comprender cómo se estructura y funciona la colaboración para resolver necesidades del orden social, pedagógico u organizacional en las instituciones escolares. Identificar su ausencia y las necesidades de aprendizaje en estas habilidades permite mayor asertividad en la formulación de acciones para su desarrollo.

Al respecto, Ferber (1999) plantea el paradigma de las 3C, o modelo de la cooperación. Este propone que la cooperación entre agentes (físicos o virtuales) debe fundamentarse en tres principios que actúan al mismo tiempo como técnicas para su promoción; así: a) la colaboración (*manera como se distribuyen las tareas entre los participantes en un ambiente de trabajo para alcanzar una meta*); b) la coordinación (*organización de acciones y roles de los participantes, que deben armonizarse para el éxito de la tarea*); y c) la resolución de conflictos (*mecanismos para atender los conflictos de distinto orden generados por las interacciones entre participantes o de estos con los recursos de trabajo*). La interdependencia de estos principios se sostiene en la comunicación, que plantea diferentes formas y niveles de interacción que evidencian dinámicas colaborativas.

Así, formar a las nuevas generaciones de profesores en esta competencia profesional, además de necesario es un trabajo arduo que exige de parte de los formadores, conocimiento, sistematicidad y el diseño de experiencias que los incluyan constantemente en entornos colaborativos.

Método

Este estudio opta por la investigación basada en diseño (IBD), metodología que ha sido considerada de gran impacto en el campo educativo, ya que enfatiza en la producción de conocimiento

para mejorar los procesos de diseño educativo, y, en consecuencia, producir efectos positivos en los procesos de aprendizaje (Richey et al., 2004).

Para Rinaudo y Donolo (2010), el alcance de la IBD se materializa en la realización de estudios de campo, donde el investigador interviene en un contexto de aprendizaje, mediante el uso de diseños instructivos. Sin embargo, este método no se reduce a la elaboración y prueba de un diseño en particular, pues los diseños son, en sí mismos, objeto de investigación, como lo afirman, De Benito y Salinas (2016). Por su parte, Easterday et al. (2018) resaltan que el material base de la investigación en diseño es la variedad de conocimientos e interacciones de los estudiantes, contextos y entornos diseñados para apoyar el aprendizaje. La IBD permite abordar el diseño como objeto de estudio en dos dimensiones: el diseño de modelos de entornos que promueven el aprendizaje y el proceso de diseño iterativo y anidado que integra los métodos de investigación y diseño.

La investigación “El aprendizaje colaborativo: estrategia de formación docente en el diseño de ambientes *blended learning* para el desarrollo de la competencia lectora en educación básica”, de la que se deriva este artículo, guarda estrecha relación con la IBD.

Su propósito central se orientó a “diseñar y validar una estrategia formativa de tipo colaborativo dirigida a profesores para la creación de ambientes de aprendizaje *blended learning* orientados al desarrollo de la competencia lectora en educación básica”. De ahí la relación de pertinencia con la IBD, pues metodológicamente se acudió al diseño para el modelamiento y construcción de la estrategia formativa; pero también para su organización iterativa, su implementación y validación.

Estructura de la estrategia de formación

La estrategia se diseñó bajo la estructura curricular de un curso de formación en modalidad híbrida y desde la estructura de clase *en línea combinada* Cleveland-Innes y Wilton (2018). El curso se desarrolló

principalmente en línea, con algunas actividades presenciales. Diseñar una estrategia de formación en modelo BL permitió, de una parte, comprender y analizar la complejidad de los requerimientos pedagógicos y tecnológicos que necesita el modelamiento didáctico del BL; y por otra, fundamentar los procesos de orden cognitivo, metacognitivo y sociocultural implicados en el aprendizaje de la lectura, para dar paso a la formulación de estrategias y principios de enseñanza dirigidos a mejorar la competencia lectora en la educación básica primaria.

El curso “Diseño de ambientes de aprendizaje *blended learning* para el desarrollo de competencias lectoras” se realizó durante un semestre académico, con una duración de 16 semanas, de 2021. El propósito de formación se centró en tres aspectos: a) el uso de estrategias colaborativas para el diseño de ambientes de aprendizaje; b) la definición de criterios didácticos y pedagógicos para el desarrollo de competencias lectoras en educación básica desde el modelo BL; y c) el diseño e implementación tecnológica del modelo BL para favorecer competencias lectoras. La [figura 1](#) presenta la relación entre los ejes temáticos del curso y los propósitos ya enunciados.

La presencia y uso de las técnicas de aprendizaje colaborativo (TAC), siguiendo a [Barkley et al. \(2007\)](#), facilitó la experiencia sistemática y gradual de los estudiantes para profesor respecto al aprendizaje colaborativo. Estas, en sus diferentes niveles y propósitos, aportaron al desarrollo de actitudes y aptitudes colaborativas necesarias tanto para la consolidación de los *grupos base* ([Johnson y Johnson, 2002](#)), como para el proceso de diseño didáctico del ambiente BL en competencias lectoras, producto final del curso.

Procesamiento de los datos

Como lo señala Confrey (2006, citado por [Molina et al., 2011](#)), la potencia de la IBD consiste en documentar recursos y conocimientos previos implicados en las tareas e interacciones que se ponen en juego, para el desarrollo de la enseñanza dentro de un determinado curso. En este sentido, el curso articuló estrategias didácticas y de tipo colaborativo orientadas al diseño de un ambiente BL, proceso que se registró mediante los instrumentos que se describen en la [tabla 1](#).

Figura 1

Estructura de la estrategia de formación

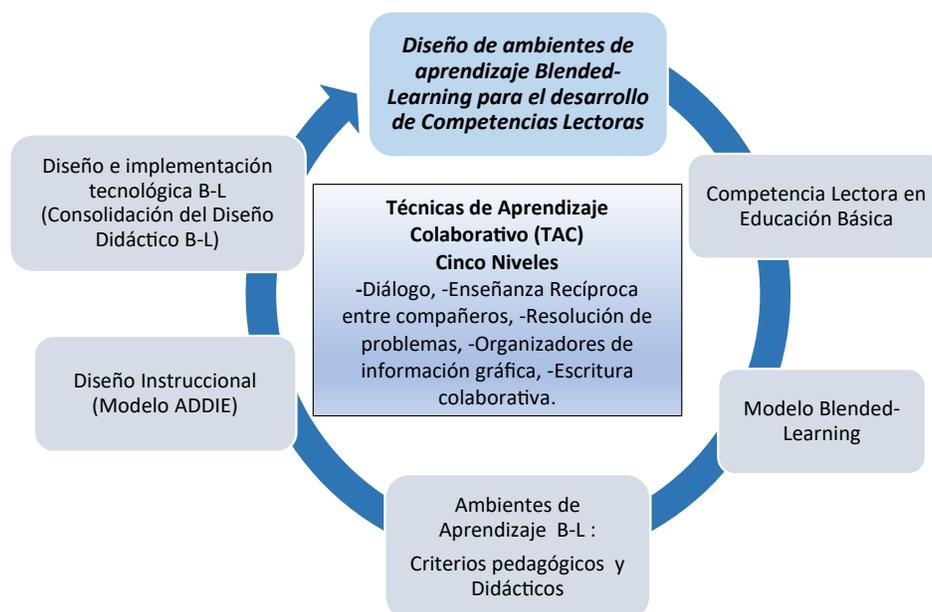


Tabla 1

Tipo de instrumentos para recolección de datos

Instrumentos usados	Finalidad
Cuestionario tipo Likert	Registrar opiniones y percepciones de los participantes en el proceso: <i>durante y al finalizar</i> el curso de formación.
Encuesta de alfabetización digital: "Digital literacy scale for teenagers" (Rodríguez de Dios <i>et al.</i> , 2018)	Caracterizar las condiciones de alfabetización digital de los maestros en formación vinculados al estudio.
Entrevista semiestructurada Grupos base	Obtener información sobre la experiencia reflexiva de los participantes, en las dinámicas de trabajo colaborativo adelantadas durante el curso.
Registro de experiencia colaborativa	Capturar la experiencia individual o colectiva, del <i>grupo base</i> en relación con el trabajo colaborativo en el proceso de diseño didáctico BL.
Notas de campo	Observar y anotar las voces y las formas de trabajo de los grupos base respecto a las categorías de análisis.

La obtención de datos mayoritariamente cualitativos permitió documentar la implementación de la estrategia formativa desde los registros y percepciones de los participantes, pero también desde la observación directa y participante de la docente investigadora. El análisis progresivo de los datos y sus resultados parciales en relación con las categorías de estudio fue determinante para el desarrollo de cada una de las iteraciones del proceso metodológico basado en la IBD. Los datos obtenidos se analizaron en el *software Nvivo 11*, con el fin de hallar las relaciones entre las categorías de análisis, su interpretación y el aporte teórico de este proceso para el campo de la formación de profesores en lenguaje.

Participantes

La población que intervino en la primera iteración de la implementación correspondió a 58 estudiantes: 18 hombres y 40 mujeres; entre 20 y 32 años. En cuanto al nivel de escolaridad, cabe indicar que 38 de los participantes formaban parte del programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, y los 20 restantes eran estudiantes de un programa de Formación de Normalistas Superiores, que forma maestros para la infancia. Los 58 estudiantes para profesor pertenecen a

instituciones públicas de educación superior de la ciudad de Bogotá (Colombia).

Resultados y discusión

Los resultados de la estrategia de formación se exponen atendiendo a dos relaciones transversales al proceso de intervención de la investigación, *la formación docente y el aprendizaje colaborativo, y la simbiosis entre aprendizaje y trabajo colaborativo para el diseño didáctico de ambientes BL en competencias lectoras.*

Fortalecimiento de relaciones interpersonales positivas: las TAC

Desplazar el imaginario y la percepción de los maestros en formación respecto al trabajo en grupo, entendido como la sumatoria de acciones fragmentadas, fue el punto de partida de este proceso. La reflexión teórico-práctica sobre sus propias formas de trabajo con otros, se hizo posible mediante el uso sistemático de TAC. Recurrir a estas técnicas tuvo como propósito la puesta en escena de acciones didácticas que permitieran a los docentes en formación aprender haciendo, sobre colaboración.

Así, por ejemplo, se generaron diferentes tipos de interacciones que implicaron la asignación de

roles, de responsabilidades e intercambio de saberes asociados con los contenidos de fundamentación didáctica del proceso de diseño BL. La [tabla 2](#) muestra la relación entre las TAC propuestas [Barkley et al. \(2007\)](#), la finalidad pedagógica con la que se emplearon y su correspondencia con los principios de colaboración planteados por [Johnson y Johnson \(2002\)](#). En las TAC, se especifica el formato de realización, presencial o virtual.

Resultado del proceso de formación en técnicas de aprendizaje colaborativo, la experiencia construida durante la primera parte del semestre cimentó a nivel individual y colectivo algunas acciones y principios importantes para la consolidación de los grupos de tipo colaborativo. En este sentido, la [figura 2](#) muestra la percepción de los participantes, hacia la semana octava del semestre, respecto al fortalecimiento y apropiación de habilidades interpersonales necesarias para instalar un clima de trabajo colaborativo en el desarrollo del curso.

Del mismo modo, se indagó por las dificultades percibidas en relación con los principios del

trabajo colaborativo ([figura 3](#)). Las mayores dificultades identificadas por los participantes desde su experiencia de trabajo, en la primera mitad del semestre académico, fueron tres: a) limitaciones para evaluar y reflexionar sobre los procesos de trabajo en equipo, con un 39,7%; b) incipiente interdependencia positiva, 20,7%; y c) escasa interacción simultánea, 20,7%. En general, estas dificultades coincidieron con el inicio de los *grupos base* ([Johnson et al., 1999](#)), etapa en la que los lazos de pertenencia y compromiso entre los integrantes del grupo, la consolidación de roles, los mecanismos de apoyo al trabajo individual y colectivo estaban en construcción.

En la [tabla 3](#), se muestran algunos de los argumentos expresados por los profesores en formación, respecto a las dificultades identificadas hasta el momento, en relación con los principios: evaluación y reflexión grupal y construcción de interdependencia social. Considerar estas percepciones resultó de gran utilidad para la implementación de la segunda parte de la estrategia formativa,

Tabla 2

TAC en la estrategia de formación

Técnicas de Aprendizaje Colaborativo (TAC)	Finalidad Pedagógica	Principios del Aprendizaje Colaborativo
<ul style="list-style-type: none"> • Piensa, forma una pareja y comenta. (Presencial/ virtual) • Rueda de ideas. (Presencial/ virtual) • Grupos de conversación (breakoutrooms en Zoom, virtual). 	Promover situaciones de diálogo y reconocimiento de potencialidades entre pares.	Interacción cara a cara Habilidades interpersonales y de equipo
<ul style="list-style-type: none"> • Toma de apuntes por parejas. (Presencial) • Celdas de aprendizaje. (Virtual) • Rompecabezas. (Virtual) 	Favorecer situaciones de co-construcción. Alcanzar objetivos de aprendizaje, con otros.	Interdependencia positiva
<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de casos. (Presencial) • Agrupamiento por afinidad. (Presencial) 	Situar condiciones para la resolución de problemas.	Evaluación y reflexión grupal.
<ul style="list-style-type: none"> • Diarios para el diálogo: Registro de la experiencia colaborativa en el grupo base. (Virtual). • Escritura colaborativa. (Virtual) 	Construir colaborativamente el diseño didáctico b-l. Potenciar competencias lectoras y escriturales.	Responsabilidad individual y grupal Evaluación y reflexión grupal

Nota: adaptada de [Barkley et al. \(2007\)](#).

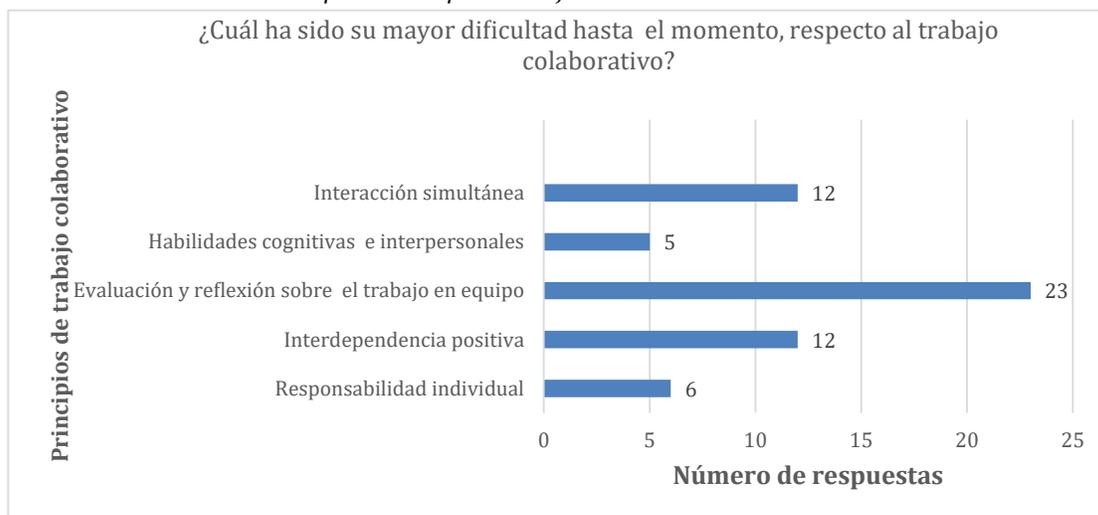
Figura 2

Habilidades fortalecidas desde el aprendizaje colaborativo (semana octava del semestre)



Figura 3

Dificultades de los estudiantes respecto al aprendizaje colaborativo (semana octava del semestre)



en la que se dio continuidad al proceso de formación en aprendizaje colaborativo, en función de la meta común: el diseño del ambiente BL para el desarrollo de competencias lectoras, en equipos de trabajo colaborativo.

Por tanto, la implementación de las TAC durante el desarrollo del curso facilitó la comprensión de criterios y condiciones de tipo colaborativo que desde el plano individual se fueron proyectando

gradualmente en las experiencias colectivas. Así, por ejemplo, el grado de responsabilidad y compromiso, la capacidad de diálogo para la construcción de consensos, las habilidades de organización para el trabajo fueron, entre otros, aspectos necesarios para el desarrollo de la tarea de diseño didáctico BL, propuesta para el curso. La [figura 4](#) muestra los resultados de la encuesta realizada a los grupos base, en la semana 12 del curso.

Tabla 3*Voces de estudiantes, extraídas de la encuesta de percepción***¿En qué aspectos del trabajo colaborativo consideras que debe mejorar tu grupo base?**

Puedo decir que podemos mejorar en la capacidad de evaluar nuestro trabajo en equipo, teniendo en cuenta que esa reflexión sobre lo que uno hace es necesaria para continuar y hacer mejor las cosas.

Se pueden mejorar algunos aspectos como la evaluación propia que realiza el grupo de las actividades desarrolladas. En este sentido lo ideal sería ser mucho más minuciosos para autoevaluarnos y coevaluarnos. También se podría mejorar en cuanto a la distribución de roles, ya que no estábamos acostumbrados a trabajar de esta manera y, por tanto, se precisan de nuevas disposiciones y responsabilidades para hacer del trabajo algo realmente a conciencia.

En la evaluación y la reflexión, puesto que muchas veces simplemente reflexionamos sobre el proceso individual de cada una, pero muchas veces olvidamos evaluarnos, o algunas veces porque no nos gusta decirle a la otra persona que hizo las cosas mal, o en lo que debe mejorar, porque preferimos que cada una identifique en lo que está fallando, aunque sabemos que esto está mal, puesto que es un grupo, y absolutamente todo lo que tenemos que hacer entre todas, en esto incluyo la evaluación y la reflexión.

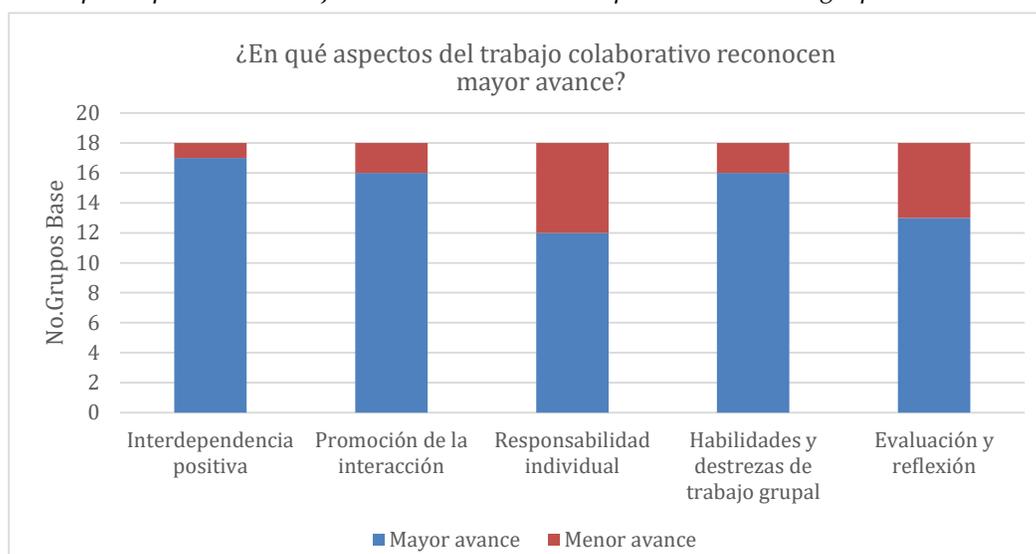
Quizá en el ítem de "capacidad para evaluar y reflexionar sobre los procesos de trabajo en equipo", si bien nos damos el tiempo para conversar sobre los diversos conocimientos y aportes, no siempre hemos profundizado en escenarios de evaluación de los procesos.

Hemos tenido algunos inconvenientes con las actividades realizadas debido a la falta de atención y comprensión de ellas, por lo que ahora estamos poniendo más de nuestra parte para obtener los resultados esperados.

Considero que los aspectos a mejorar son con relación a la interacción simultánea y la capacidad para reflexionar conjuntamente sobre los procesos de trabajo en equipo.

Quizá todavía estamos muy acostumbrados a un trabajo cooperativo, donde cada quien hace su parte y ya, entonces nos hace falta fortalecer un poco más la interacción simultánea. Creo que esto nos ayudará a lograr mejores resultados.

Una de las dificultades es poder dialogar y conversar un poco más sobre los saberes y experiencias adquiridas aunque a veces el tiempo o las ocupaciones de cada integrante limitan las posibilidades de interacción que pueden favorecer el aprendizaje colaborativo y profundo sobre aspectos puntuales.

Figura 4*Presencia de los principios del trabajo colaborativo en la experiencia de los grupos base*

Nota: elaboración propia apoyada en NVivo 11.

Reflexión e interdependencia: los grupos base

La estructura del curso BL, en línea combinada, contó con restricciones de presencialidad ocasionadas por la pandemia. En este sentido, no se puede desconocer que los estudiantes para profesor enfrentaron diferentes contingencias relacionadas con problemas de conectividad y soporte en red, el uso de la cámara, la timidez para la interacción en línea y, en algunos casos, el tedio al trabajo remoto mediado desde el computador u otros dispositivos. Sin embargo, de manera progresiva la sistematicidad de las actividades de formación en línea o en espacios físicos y la participación en el aula virtual, generaron gradualmente interacciones más asertivas que definieron un clima colaborativo más favorable.

La participación de los estudiantes en diferentes grupos rotativos, desde el inicio del semestre, bien desde el formato en línea o la sesión presencial, les facilitó el reconocimiento de habilidades interpersonales, intereses comunes, dificultades y fortalezas relacionadas con los objetivos del curso y las expectativas personales de aprendizaje. De este modo, se conformaron 18 grupos base, cuyo número de integrantes osciló entre 3 y 5 personas (tabla 4). La conformación de los grupos se orientó desde afinidades personales, intereses pedagógicos compartidos y disponibilidad de tiempo y espacios de trabajo. Adicionalmente, la experiencia de trabajo colectivo, anterior a los *grupos base*, permitió crear lazos de familiaridad y empatía que en mayor o menor grado influyeron en la forma como se constituyeron estos últimos.

Tabla 4
Relación de grupos colaborativos

No. de grupos base	No. de integrantes	Total de participantes
13	3	
3	4	58
2	5	

En el aprendizaje colaborativo, los *grupos base* se emplean para adelantar tareas o proyectos de largo alcance y, por tanto, corresponden a equipos más estables (Johnson y Johnson, 2018). La consolidación del *grupo base* fue resultado de un proceso gradual sostenido en el aporte permanente de todos, en talentos, capacidades sociales y cognitivas bajo el propósito de construir juntos para alcanzar metas comunes. En este sentido, la acción de la docente formadora fue definitiva, para dirigir y motivar las acciones de los estudiantes en los *grupos base* hacia *la interactividad, la coordinación, la sincronía y el reconocimiento del otro* en la construcción del trabajo conjunto (Fajardo y Gil, 2019).

Uno de los mecanismos de escritura utilizado para fortalecer el proceso de reflexión, evaluación y autogestión durante el trabajo colaborativo, a partir de la semana novena del semestre, fue el "Registro de seguimiento y reflexión de la experiencia". Este mecanismo de tipo escrito se trabajó en línea, por Google Drive. Esta bitácora recogió reflexiones personales y colectivas respecto a la coordinación, sincronía y procesos de co-construcción relacionados con el diseño didáctico del ambiente BL. Los modos de participación para el registro escrito los definió cada grupo bajo dos criterios: a) tener en cuenta las preguntas orientadoras construidas colectivamente en el curso, para este fin (tabla 5); y, b) aportar de manera periódica (individual/grupal) en la documentación de la bitácora, con el fin de discutir colectivamente los aportes.

Mejor aún, la figura 5 muestra los términos más relevantes que emergieron de los 18 registros grupales, analizados. Se destaca en el contenido de estos documentos la valoración al proceso de construir y aprender juntos, el reconocimiento de las dificultades generadas por limitación del tiempo de trabajo, por desempeños individuales no acertados, o en algunos casos, por el efecto de interacciones negativas que fueron resueltas durante el proceso.

Los *grupos cooperativos de base* tuvieron efectos importantes en la dinámica de trabajo de los compañeros, y los objetivos de formación del curso; particularmente, se destaca el interés por la

calidad del trabajo y las interacciones de apoyo al interior de cada grupo. Uno de los aspectos constitutivos del aprendizaje colaborativo es la interdependencia positiva. Al respecto, se puede afirmar que los grupos base alcanzaron diferentes niveles de interdependencia, expresados en acciones como las siguientes: a) el aporte individual para la construcción colectiva de esfuerzos orientados a la tarea de aprendizaje; b) en algunos casos, se explicitó mayor creatividad y nivel conceptual en el diseño didáctico del ambiente BL, y c) mayor capacidad para resolver conjuntamente las situaciones problema que pudieron generarse en los grupos base, durante el proceso de formación.

Construcciones colaborativas: el diseño didáctico BL

La reflexión teórico-práctica respecto a la *colaboración* en el escenario pedagógico no solo permitió a los estudiantes para profesor, el fortalecimiento de habilidades sociales, cognitivas e interpersonales, sino que además facilitó incursionar en el trabajo colaborativo como metodología para el desarrollo del curso. Según Zangara y Sanz (2020), el trabajo colaborativo “promueve el desarrollo de habilidades de aprendizaje, personales y sociales, en el

que cada miembro expresa compromiso tanto con su propio aprendizaje como con el de los demás miembros de su grupo” (p. 10).

Así, el trabajo colaborativo otorgó mayor actividad y protagonismo al profesor en formación sobre su proceso de aprendizaje relacionado con el modelo BL. La figura 6 ilustra las etapas de trabajo que siguieron los grupos base para el desarrollo del ambiente BL, desde la metodología colaborativa.

Definición de la tarea de aprendizaje: diseño BL

En la formación en aprendizaje colaborativo, la definición de tareas de aprendizaje se constituyó en el dispositivo didáctico del proceso. Desde el inicio del curso se planteó como tarea central “diseñar colaborativamente un ambiente [...] *blended learning*, a partir de criterios didácticos, pedagógicos y tecnológicos para el desarrollo de competencias lectoras en educación básica”. Las bases teórico-prácticas, relacionadas con las categorías aquí expuestas se abordaron en dos momentos: el primero, mediante las actividades de clase en sesiones colectivas desarrolladas por la formadora y apoyadas con el uso de TAC; el segundo, directamente en el interior de los *grupos base*, desde la figura de acompañamiento y asesoría.

Tabla 5

Preguntas orientadoras: registro de seguimiento y reflexión de la experiencia colaborativa

Preguntas orientadoras
¿Cómo se dan los procesos de comunicación en el grupo? Señalen características relevantes. ¿Dificultades?
¿Qué recursos, dispositivos o medios tecnológicos emplean en el grupo para participar colaborativamente?
¿Cómo evalúan la participación en los diferentes productos que han construido en el grupo base? (Por ejemplo, en las TAC, en la conformación del grupo, en las planeaciones conjuntas, en las reuniones de trabajo, en la distribución de tareas).
¿Se definen roles para el trabajo en equipo? ¿Cuáles? ¿Estos roles son permanentes? ¿Cambian?
¿Se han construido reglas o acuerdos para regular la interacción entre los miembros del grupo? ¿Cuáles? ¿Han sido útiles? En caso negativo, ¿por qué no?
¿Qué tipo de herramientas tecnológicas usan para apoyar el trabajo colaborativo? ¿Por qué?
¿Qué avances y dificultades han afrontado en grupo respecto a la responsabilidad individual?
¿De qué manera se comparte información para entender conceptos y llegar a construir conclusiones en relación con la tarea de aprendizaje?
¿De qué manera evalúan y hacen seguimiento al trabajo del grupo? ¿Se realizan ajustes al trabajo como resultado de esas evaluaciones?

Figura 7

Etapas para el diseño didáctico BL

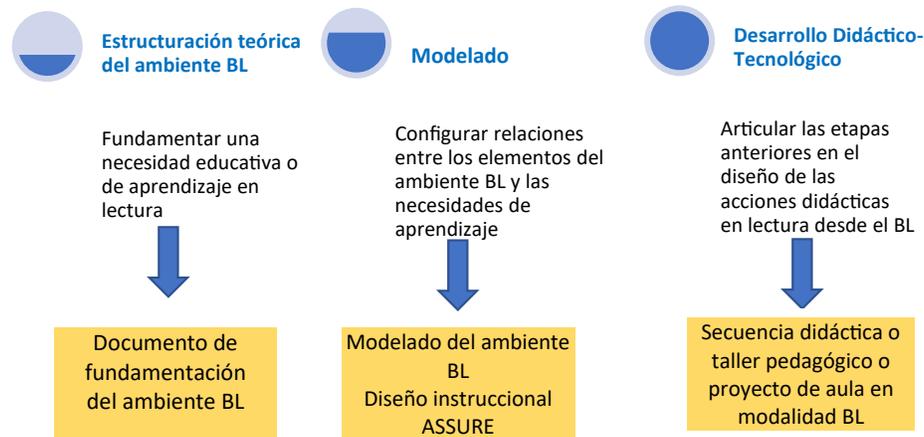


Tabla 6

Criterios para la fundamentación del BL

Criterios para la fundamentación del BL

- 1. Identificación de las necesidades de aprendizaje en competencias lectoras en un contexto educativo particular:** ¿Qué aspectos socioculturales del contexto escolar se pueden articular al ambiente BL? ¿Qué caracteriza el perfil lector de los estudiantes? ¿Qué necesidades curriculares en lectura se requiere atender?
- 2. Definición de las metas pedagógicas del ambiente BL:** ¿Qué competencias lectoras se requiere desarrollar? ¿Para qué tipo de sujeto lector?
- 3. Definición de las condiciones didácticas del ambiente BL:** ¿Qué tipo de actividades de aprendizaje favorecen el desarrollo de la competencia lectora en un ambiente B-L? ¿Qué factores influyen en el desarrollo de la competencia lectora? ¿Qué enfoque epistemológico de lectura?
- 4. Definición de las condiciones tecnológicas del ambiente BL:** ¿Qué mediaciones tecnológicas pueden favorecer el desarrollo de la competencia lectora? ¿Qué espera el docente que haga el estudiante con las TIC respecto a la lectura? ¿Qué conocimientos tecnológicos empleará el docente en el ambiente BL?

Consolidada la etapa de estructuración teórica del ambiente BL, se avanzó al segundo momento del diseño, es decir, a la fase de modelado. Conceptualmente se acudió a los modelos constructivistas de diseño instruccional, donde la mayoría de los *grupos base* optó por el modelo Assure (Heinich *et al.*, 1993, citado por Belloch, 2017).

Este privilegia la caracterización del estudiante, en el plano educativo y cognitivo, y le otorga un alto nivel de participación en el proceso. La figura 8 ilustra la estructura Assure.

Figura 8

Modelo de diseño instruccional Assure



Nota: tomada de Heinich *et al.* (1993, citado por Belloch, 2017).

Finalmente, en la etapa 3, denominada *desarrollo didáctico-tecnológico*, se implementaron las relaciones microcurriculares referidas a la

promoción de competencias lectoras, temática central del diseño BL, y bajo la estructura de secuencias didácticas. La [tabla 7](#) muestra, por una parte, la meta didáctica del ambiente BL, expresada en acciones de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de la competencia lectora. Por otra, se sitúan las necesidades de aprendizaje en lectura y los tipos de textos propuestos, bien desde el modelo interactivo de lectura o desde el enfoque sociocultural para dar respuesta a estas necesidades de aprendizaje identificadas por los profesores en formación en los diferentes contextos escolares de educación básica.

En esta etapa final del diseño BL, las decisiones pedagógicas, didácticas y tecnológicas definidas y caracterizadas en las fases anteriores se explicitaron en acciones de enseñanza/aprendizaje con mediación de TIC propuestas por los maestros en formación, para favorecer la competencia lectora, como resultado del modelo de diseño planteado en el curso.

Mecanismos de seguimiento y monitoreo del proceso

Los resultados en relación con esta etapa del trabajo colaborativo estuvieron determinados por la calidad de las interacciones en los grupos base, respecto al logro de la tarea de aprendizaje, es decir, el diseño BL en competencias lectoras. La formulación de acuerdos y la organización interna del grupo desde tareas específicas se materializaron en la construcción del plan de trabajo colaborativo para el diseño BL en competencias lectoras. El nivel de éxito en la tarea de aprendizaje dependió de la capacidad de trabajo grupal y de las dinámicas colaborativas que generaron acciones sistemáticas de seguimiento al plan de trabajo.

A nivel de los grupos base, las formas de seguimiento al desarrollo de la tarea común fueron variadas y estuvieron reguladas por el grado de participación y compromiso alcanzado por sus miembros. Dicho de otra manera, a mayor empatía y compromiso en el desarrollo del plan de trabajo, el uso de mecanismos de seguimiento como

llamadas, reuniones permanentes por *Google Meet*, mensajes de *WhatsApp*, formó parte de las dinámicas de interacción del grupo; no como mecanismo de control, sí como parte de la dinámica natural del grupo para favorecer la coordinación en el trabajo.

No obstante, desde el inicio del proceso, se acordó el diligenciamiento del “Registro de la experiencia colaborativa”, y su posterior discusión en colectivo como estrategia para fortalecer la reflexión y autocrítica al interior del equipo. Recordemos que este principio del aprendizaje colaborativo fue declarado por los estudiantes como uno de los aspectos de mayor dificultad, al iniciar la formación en aprendizaje colaborativo.

Así, evaluar y reflexionar sobre los procesos personales o compartidos requirió de un clima de auto y correflexión, apoyado en la capacidad autocrítica y de interacción positiva para identificar aciertos y desaciertos, y generar acciones de mejora a nivel individual y colectivo. El rol de acompañamiento y asesoría de la formadora estuvo presente durante todo el proceso en cada uno de los grupos. Se asumió el seguimiento al trabajo colaborativo como una forma de dinamizar los procesos cognitivos en relación con el aprendizaje y las capacidades socioafectivas, la empatía y acercamiento interpersonal entre los estudiantes. La [figura 9](#) presenta algunas de las percepciones o ideas registradas por los grupos en relación con acciones de seguimiento en el desarrollo del trabajo colaborativo.

Presentación y evaluación del diseño didáctico, cierre del proceso.

Uno de los mayores intereses de los profesores en formación, al ingresar al curso electivo fue adquirir fundamentos y estrategias, respecto al manejo del formato presencial y del formato virtual en la realización de sus clases. Lo anterior, por la coyuntura que ocasionó la pandemia y que puso en tensión el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en los centros escolares. Para efectos de evaluación y cierre del proceso, los resultados que se presentan

Tabla 7

Características didácticas de los diseños BL para el desarrollo de competencias lectoras

Desempeños de la competencia lectora (marco teórico PISA 2018)			
Localizar información	Comprender	Evaluar y reflexionar	META DIDÁCTICA
<ul style="list-style-type: none"> -Determinar información central y descartar lo irrelevante. -Reconocer el sentido de las palabras en contexto. -Relacionar datos e informaciones contenidas en el texto. -Seleccionar un texto dentro de un conjunto de textos siguiendo indicadores puntuales. -Exploración de información en textos físicos o digitales. -Identificar formatos presentes en un mismo texto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Descifrar el sentido y significado de las ideas del texto. -Jerarquizar información. -Inferir información no explícita en el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar criterios de calidad de los textos, idoneidad, veracidad. -Valorar críticamente el contenido de un texto. -Establecer relaciones entre contenido, forma y propósitos del texto. -Detectar y manejar conflictos. 	META DIDÁCTICA
Necesidades de aprendizaje en lectura (identificadas en la práctica pedagógica en educación básica)			
<ul style="list-style-type: none"> -Formación de hábitos lectores. -Desarrollo de procesos de alfabetización digital. -Mejoramiento de procesos de interpretación. -Mayor trabajo en lectura inferencial. -Mayor trabajo en lectura literal de textos continuos y discontinuos. -Diferenciar información principal de información no relevante en los textos. -Fortalecer la fluidez verbal de los niños. -Leer textos no literarios. 			CONTENIDO
Acciones didácticas implementadas en los diseños BL			Grado escolar
Enfoque de lectura	Tipo de texto	Formato de texto	1.º 2.º 3.º 4.º 5.º
Modelo interactivo (Solé, 1987)	Expositivo: artículo científico, texto informativo, infografía, audiovisual. Instructivo: recetas de cocina.	Continuo Discontinuo Mixto	1.º 2.º 3.º 4.º 5.º
Modelo sociocultural (Cassany, 2004)	Periodístico: noticia. Argumentativo: artículo de opinión, textos publicitarios.	Continuo Mixto	1.º 4.º 5.º
Lectura en impreso/Lectura en digital			
Estrategias cognitivas y metacognitivas para la lectura de textos no literarios. Momentos del proceso lector: antes, durante y después de leer.			

a continuación tienen directa relación con el diseño BL en competencias lectoras, por un lado, y por el otro, el trabajo colaborativo. La [tabla 8](#) sintetiza los aspectos que caracterizaron la estructura didáctica del modelo BL en el desarrollo de competencias lectoras.

Las mediaciones didácticas en lectura: el uso de TIC

Cabe señalar que desde los modelos o niveles *blended* propuestos por [Graham y Bonk \(2006\)](#), los diseños construidos privilegiaron el nivel de combinación centrado en la actividad.

Figura 9

Árbol de palabras, seguimiento en el proceso colaborativo en los grupos base



Nota: elaboración propia apoyada en NVivo.

Tabla 8

Características de los diseños BL para el desarrollo de competencias lectoras

Necesidades de aprendizaje en lectura	Grado escolaridad No. de secuencias didácticas (SD)	Tipo de texto y formato	Enfoque de lectura
-Falencias en el nivel literal e inferencial. -Escasa calidad en la comprensión lectora.	2.º (1 SD) 4.º (2 SD) 5.º (1 SD) 9.º (2 SD)	Expositivo: artículo científico, texto informativo, infografía Formatos: continuos y mixtos	Modelo interactivo
- Formación de hábitos lectores. - Desarrollo de procesos de alfabetización digital. - Incrementar procesos de interpretación.	3.º (1 SD) 4.º (2 SD) 9.º (1 SD)	Literario: cuento, libro álbum Formato: mixto	Modelo interactivo
- Fortalecer procesos de lectura crítica.	4.º (3 SD) 5.º (1 SD) 10.º (1 SD)	Periodístico: noticia Formatos: continuo y mixto	Modelo sociocultural: lector crítico
- Dificultades a nivel inferencial en textos discontinuos.	5.º (1 SD)	Lectura de imágenes en movimiento, texto audiovisual Formatos: discontinuo y mixto	Modelo interactivo
- Dificultad para identificar la idea global del texto, baja realización de inferencias. - Dificultades en el acceso literal del texto. - Escasa fluidez verbal.	1.º (1 SD) 4.º (1 SD) 5.º (1 SD)	Argumentativo: artículo de opinión, textos publicitarios Formato: continuo	Modelo sociocultural: lector crítico
- Fortalecer la lectura de textos diferentes a los literarios.	2.º (1 SD)	Instructivo: recetas Formato: mixto	Modelo interactivo

Acción didáctica en lectura: estrategias cognitivas y metacognitivas: antes, durante y después de leer.

Es decir, el enfoque *blended* se materializó en actividades de aprendizaje que implicaran la mediación didáctica del profesor en el trabajo cara a cara, como también estrategias de aprendizaje, mediadas por el uso de tecnologías, tipo TIC, en espacios no presenciales.

La mediación didáctica y tecnológica se expresó en el agenciamiento de la acción de enseñanza de los profesores en formación, quienes desde los grupos base, seleccionaron con criterio didáctico estrategias de aprendizaje mediadas por recursos tipo TIC. En este sentido, la modalidad BL, desde la combinación del entorno presencial y virtual, puso en escena la competencia digital de los futuros profesores. Los grupos base definieron en coherencia con el contexto escolar y los propósitos de aprendizaje, los recursos físicos y virtuales en relación con dos tipos de mediación: a) uso de recursos para promover la interacción entre los participantes del ambiente, y b) uso de recursos para interactuar con los contenidos propios del curso. La [tabla 9](#) muestra la correspondencia entre las formas de mediación, los recursos TIC y su finalidad didáctica en el ambiente BL.

En la perspectiva didáctica y tecnológica del ambiente BL, los diferentes diseños didácticos situaron la lectura en papel y la lectura en pantalla como una de las apuestas didácticas más complejas para el desarrollo de competencias lectoras. Un aprendizaje relevante al respecto, que se materializó en la mayoría de los diseños didácticos, se evidenció en

priorizar la experiencia lectora en papel, debido a la relevancia que tiene en la alfabetización el plano corporal, táctil y cognitivo de los escolares como activadores de la consciencia discursiva y de su rol lector. No obstante, todos los diseños BL consideraron experiencias vinculantes de lectura en digital, con el propósito de plantear situaciones de aprendizaje respecto a estos dos medios de entrega y circulación de los textos.

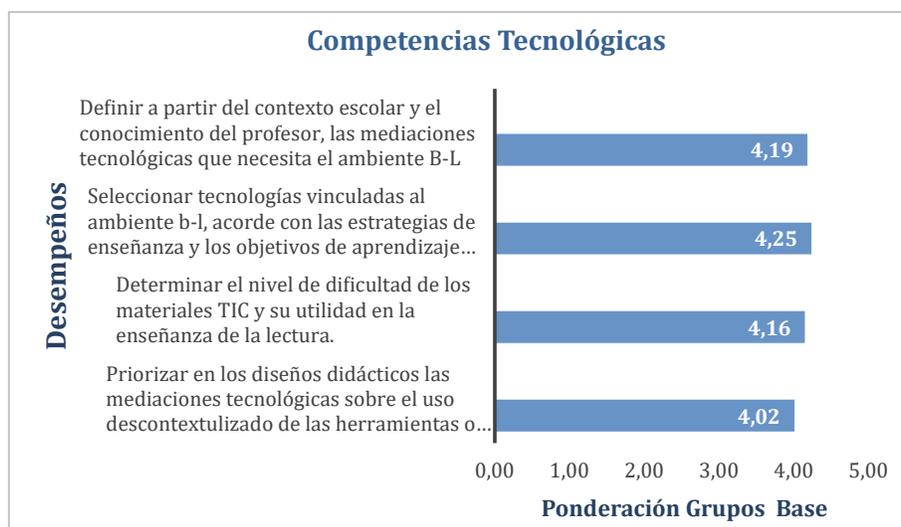
Una reflexión importante que se deriva de los resultados de este proceso de formación está relacionada con la alfabetización digital como aspecto indispensable para la incorporación de modelos de aprendizaje mediados por TIC. En el caso particular, se realizó al inicio del curso una caracterización en competencias digitales. El hallazgo general de este proceso reveló que solo el 37% de los estudiantes para profesor contaban con un dominio aceptable de las habilidades adscritas a esta competencia. Durante el desarrollo de la estrategia de formación, los *grupos base* adelantaron diferentes acciones de formación en esta línea; por un lado, desde distintos recursos tecnológicos vinculados al desarrollo del Seminario, pero por otro, y quizás el más importante, desde el aprendizaje entre pares, y en función de las necesidades de aprendizaje que definieron para el modelamiento del ambiente BL en competencia lectora. La [figura 10](#) muestra los resultados de la evaluación en competencias tecnológicas vinculadas al modelo BL, realizada al finalizar el curso.

Tabla 9
Mediaciones tecnológicas y recursos TIC

Tipo de mediación	Recursos TIC en el diseño BL	Procesos asociados al desarrollo de competencia lectora
Interacción entre los participantes y el ambiente BL	Mindmeister, Red Social Twitter, Google Drive, Padlet, wikis, Jamboard, correo electrónico	Trabajo colaborativo Comunicación Actividades de interacción grupal
Interacción con los contenidos del curso en línea	Moodle, Google Classroom, Google Meet, Zoom, Teams, Edmodo, Edpuzzle, You tube, Wattpad Nearpod, Genially, Mentimeter, JClic, Xmind, Mindly, Cmaps Tools, Canva, Kahoot, Quiizzi, Wordwall	Representación del conocimiento: sentido global de los textos Comprensión de textos interactivos: literalidad, inferencias, intertextualidad Actividades interactivas para localizar información en los textos

Figura 10

Nivel de logro en competencias tecnológicas



Fuente: elaboración propia apoyada en NVivo.

Aprender a trabajar con otros: competencias colaborativas

La reflexión teórica sobre prácticas colaborativas desarrolladas desde el inicio del curso fue la estrategia didáctica que facilitó el cambio de actitud de gran parte de los participantes y el apoyo para superar algunas de las dificultades a nivel de tiempo, organización o co-construcción en las etapas del proceso de diseño. Las mediaciones tecnológicas propuestas desde las plataformas de tipo colaborativo conectadas con las expectativas de los profesores en formación evidenciaron diferentes niveles de avance, resultado del aprendizaje colaborativo. Así, por ejemplo, en el desempeño de los *grupos base*, se observaron, progresivamente, interacciones orientadas a la resolución de problemas, ajustes en los planes de trabajo, redireccionamiento en la toma de decisiones, procesos de comunicación mayoritariamente virtuales y en escasas oportunidades presenciales, con el propósito de lograr objetivos comunes, respecto al diseño didáctico BL. La tabla 10 expone, al respecto, algunas voces de los profesores en formación.

Tabla 10

Voces de los estudiantes. “¿Qué aspectos de la experiencia colaborativa valora para su formación como docente?”

Voces de los estudiantes. “¿Qué aspectos de la experiencia colaborativa valora para su formación como docente?”

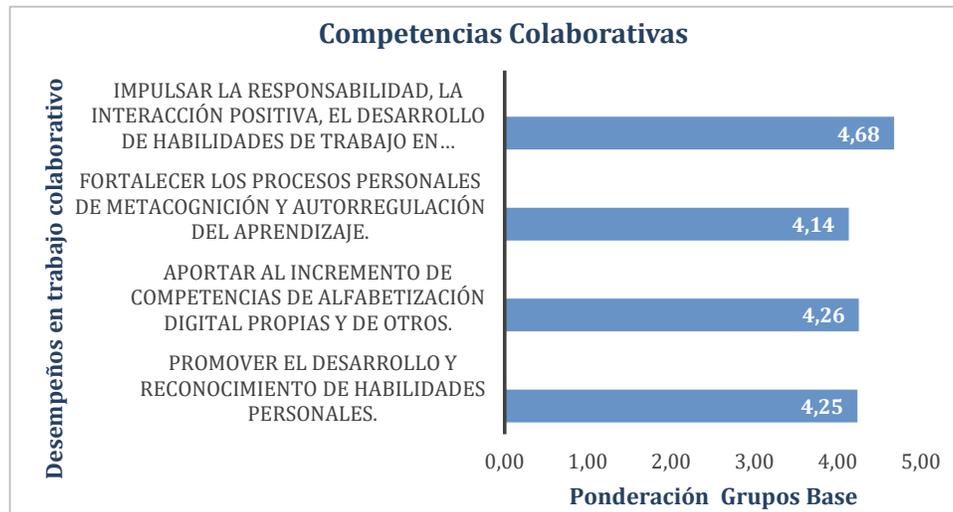
“La consolidación de los encuentros para la materialización de diálogos reflexivos ha sido profundamente enriquecedora, siento que hemos podido orientar nuestros intereses hacia las diversas posibilidades que el proceso de clase nos ha dejado” (Registro E11)

“El trabajo colaborativo se volvió ya una experiencia personal, una experiencia académica, una experiencia complementaria para nuestra labor y es como esa formación personal que tú logras también escuchando al otro, aprendiendo del otro” (E8).

“El trabajo colaborativo me permitió reevaluar la forma en como se establecen las dinámicas y responsabilidades de grupo en mis entornos laborales. Encontrando grandes falencias” (Registro E4).

“Con esta experiencia del trabajo colaborativo se generaron bastantes transformaciones en cuanto a la idea inicial que se tenía de este concepto, claramente se logra desarrollar habilidades y fortalezas presentadas, así mismo se ve la retroalimentación colectiva en cuanto a las fallas que se tengan como equipo” (Registro E14).

Nota: entrevista realizada a los grupos base al finalizar el curso.

Figura 11*Nivel de logro en competencias colaborativas*

Fuente: elaboración propia apoyada en NVivo.

Finalmente, el resultado de la encuesta aplicada en el cierre del proceso muestra la percepción y valoración que los estudiantes para profesor tuvieron sobre las habilidades y competencias adquiridas desde la experiencia de trabajo colaborativo al servicio del diseño didáctico BL que implementó el desarrollo del curso. La [figura 11](#) ilustra la ponderación respecto al nivel de logro en cuatro de los aspectos más significativos de la estrategia de formación de tipo colaborativo.

Conclusiones

Investigaciones anteriores en trabajo colaborativo ([González et al., 2016](#); [Revelo-Sánchez et al., 2017](#); [Zangara y Sanz, 2020](#)) destacan la trascendencia de la colaboración como área de formación para el desarrollo personal y profesional de los sujetos en el mundo contemporáneo. En la realización de este estudio se destaca el papel del trabajo colaborativo como estrategia de formación docente en el diseño didáctico de ambientes de aprendizaje *blended learning* (BL) para el desarrollo de competencias lectoras. En este contexto, los participantes fortalecieron conocimientos y

capacidades interpersonales de tipo colaborativo, didáctico y tecnológico que los habilitó para un nivel de desempeño profesoral, más acorde con las necesidades educativas actuales, si se tienen en cuenta, por ejemplo, las afectaciones ocasionadas por la pandemia.

De acuerdo con los resultados expuestos, el desarrollo de estrategias de tipo colaborativo, implementadas progresivamente mediante las técnicas de aprendizaje colaborativo (TAC) ([Barkley et al., 2007](#)), fue más allá de favorecer espacios de aprendizaje activo entre pares. El uso de las TAC actuó como dispositivo didáctico en la fundamentación, modelado y desarrollo de ambientes BL. Estos diseños privilegiaron el desarrollo de estrategias lectoras en las que el uso de herramientas y recursos digitales cumplió un papel mediador entre el conocimiento, el lector y el contexto.

[Graham y Bonk \(2006\)](#) mencionan, entre las dimensiones de interacción que se plantean en relación con los ambientes BL, que existe un enfoque creciente en facilitar la interacción humana desde la colaboración mediada por tecnología. Aprender a trabajar colaborativamente en escenarios de formación docente (pregrado y normalistas

superiores) implicó reconocer la interacción presencial o en línea, como eje movilizador del proceso de co-construcción. En este sentido, los futuros maestros asumieron el rol de diseñador de contenidos y experiencias didácticas desde el modelo BL, para el desarrollo de competencias lectoras apoyados en el uso de las TIC.

Así mismo, se colige de esta investigación, en coherencia con Johnson y Johnson (2019), que la interdependencia positiva en experiencias colaborativas arrojó como resultado no solo el logro de objetivos comunes; sino el aporte de mayor calidad y esfuerzo, particularmente frente a tareas que exigieron alto nivel conceptual y de creatividad didáctica, como lo fue el proceso de diseño didáctico BL.

Resulta importante dar continuidad a estudios similares dirigidos a profesores donde la evaluación formativa pueda reconocerse como un proceso transversal que aporta información relacionada con el rendimiento de los estudiantes y con sus percepciones frente a la experiencia formativa y sus posibles mejoras. Para este estudio, la evaluación formativa fue fundamental en el seguimiento y retroalimentación de los grupos base, en dos sentidos: a) permitió evidenciar aprendizajes teórico-prácticos relacionados con el diseño e implementación del modelo BL en lectura, y b) fortaleció procesos de orden interpersonal y pedagógico derivados de las prácticas de trabajo colaborativo.

Reconocimientos

Este artículo se deriva de la investigación doctoral “El aprendizaje colaborativo: estrategia de formación docente en el diseño de ambientes *blended learning* para el desarrollo de la competencia lectora en educación básica”, financiada por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

Referencias

- Agredo-Delgado, V., Melenje, P. H. R., Collazos, C. A., Moreira, F. y Fardoune, H. M. (2020). Catálogo de lineamientos metodológicos para apoyar el proceso de aprendizaje colaborativo. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 16-16.
- Avello- Martínez, R. y Marín, V. (2016). La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 20(3), 687-713. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56749100013>.
- Barkley, K., Cross, P. y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. (Trad. P. Manzano). Ediciones Morata.
- Bartolomé, A. R. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Bartolomé, A., García-Ruiz, R. y Aguaded, I. (2018). Blended learning: panorama y perspectivas. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 33-56. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18842A>.
- Belloch, C. (2017). *Diseño instruccional*. <http://148.202.167.116:8080/jspui/bitstream/123456789/1321/1/EVA4.pdf>.
- Cassany, D. (2004) Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*. 2004; XXV(2), 6-23.
- Carrascal, S. y García, Y. (2017). The influence of teacher training for the attention of students with intellectual disabilities in the transitional period to adulthood. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 1863-1868. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051102>
- Castillo, M., Heredia, Y. y Gallardo, K. (2017). Collaborative work competency in online postgraduate students and its prevalence on academic achievement. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(3), 168-179. <https://doi.org/10.17718/tojde.328949>
- Castillo, E. A., Quiñones, F. G. y Tarango, J. (2022). Blended learning y factores sociodemográficos en el aprendizaje del idioma inglés en educación media superior. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 277-298.
- Cleveland-Innes, M. y Wilton, D. (2018). *Guide to blended learning*. Commonwealth of Learning.

- De Benito, B. y Salinas, J. M. (2016). La investigación basada en diseño en tecnología educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)*, 0, 44-59. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>
- Duarte Hueros, A., Guzmán Franco, M. D. y Yot Domínguez, C. R. (2018). Aportaciones de la formación blended learning al desarrollo profesional docente. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 155-174. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19013A>.
- Easterday, M. W., Rees Lewis, D. G. y Gerber, E. M. (2018). The logic of design research. *Learning: Research and Practice*, 4(2), 131-160. <https://doi.org/10.1080/23735082.2017.1286367>
- Elia, G. y Secundo, G. (2014). Web 2.0 Blended learning to introduce e-business contents in engineering education: A pilot case study in Jordan. *International Journal of Engineering Education*, 30(3), 543-559.
- Escamilla-Martínez, P. y Muriel-Amezcu, V. (2021). Acercamiento a la discusión académica sobre blended learning. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 1(1), 130-142. <https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.263>.
- Fajardo, E. y Gil, B. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su relación con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo. *Revista Amauta*, 17(33), 103-118. <http://dx.doi.org/10.15648/am.33.2019.8>.
- Ferber, J. (1999). *MultiAgent systems: An introduction to distributed artificial intelligence*. (Vol.1). Addison Wesley.
- García, A. L. (2020). Los saberes y competencias docente en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 09-30. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>.
- Gisbert Cervera, M., De Benito Crosetti, B., Pérez Garcías, A. y Salinas Ibáñez, J. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>.
- González, M. C., Martín, S. C. y De Arriba, J. M. (2016). Experiencias de trabajo colaborativo mediante tecnologías de la información y la comunicación entre profesores. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 75-98. <https://doi.org/10.21814/rpe.6996>.
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. En M. G. Moore (ed.), *Handbook of distance education* (pp. 333-350). (3.ª ed.). Routledge.
- Graham, Ch. y Bonk, C. (2006). Preface and acknowledgments. En *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. xxxi-xxxv). (1.ª ed.). Pfeiffer.
- Graham, C. R., Henrie, C. R. y Gibbons, A. S. (2014). Developing models and theory for blended learning research. En A. G. Picciano, C. D. Dziuban y C. R. Graham (eds.), *Blended learning: Research perspectives*, (pp. 13-33). Routledge.
- Hernández, A. L. (2019). La competencia colaborativa en la formación inicial de maestros AICLE: la propuesta de la Universidad Pontificia Comillas. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 378, 31-38. <https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.005>.
- Hurtado-Mazeyra, A. y Turpo-Gebera, O. (2019). Productividad científica sobre el blended learning en el Perú: aproximaciones a su evolución desde las tesis universitarias. *Education in the Knowledge Society*, 20, 19-1-19-2.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105. <https://doi.org/10.1080/02188790220220110>.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. En S. Brito (ed.), *Active learning—Beyond the future* (pp. 59-70). Intechopen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.7346>.
- Johnson, D. W. y Johnson, R.T. (2019). The impact of cooperative learning on self-directed learning. En E. Mentz, J. de Beer y R. Bailey (eds.), *Self-directed learning for the 21st century: Implications for higher education* (pp. i-436). AOSIS.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kasli, E., Farhan, A., Susanna, S., Herliana, F. y Wahyuni, S. (2022). Overview of teacher ability using core type cooperative model with blended learning

- method to increase student learning outcomes. *Journal Penelitian Pendidikan IPA*, 8(2), 1012-1017.
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15080>.
- Lin, J., Lai, Y., Lai, Y. y Chang, L. (2016). Fostering self-regulated learning in a blended environment using group awareness and peer assistance as external scaffolds. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32, 77-93. <https://doi.org/10.1111/jcal.12120>.
- Molina, M., Castro, E., Molina, J. L. y Castro, E. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 29(1), 75-88. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/24382>.
- Paniagua, A., Luengo, R. y Casas, L. M. (2017). Blended learning en la formación permanente del profesorado. Aportaciones de asesores de formación sobre modalidades formativas. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 52(3), 1-15. <https://doi.org/10.6018/red/52/3>.
- Qutián-Bernal, S. P. y González-Martínez, J. (2022). La lectura digital en la modalidad blended learning. Una perspectiva educativa. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(1), 51-66.
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordoñez, C. y Jiménez-Toledo, J. (2018) El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, 21(41), 115-134.
- Richey, R. C., Klein, J. D. y Nelson, W. (2004). Developmental research: Studies of instructional design and development. En D. Jonassen (ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 1099-1130). Lawrence Erlbaum Associates, Rinaudo, M. y Donolo, D. (2010) Estudios de diseño: una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 22, 1-29. <http://revistas.um.es/red/article/view/111631/105951>.
- Rodríguez-de-Dios, I., van Oosten, J. M. e Igartua, J. J. (2018). A study of the relationship between parental mediation and adolescents' digital skills, online risks and online opportunities. *Computers in Human Behavior*, 82, 186-198.
- Rojas, B. M. C. y Esparza, D. M. C. (2020). B-learning en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua: una revisión sistemática de la literatura. *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (73), 105-121.
- Solé, I., (1987) The possibility of a theoretical model for teaching reading comprehension. *Journal for the Study of Education and Development*, 10(39-40), 1-13. <https://doi.org/10.1080/02103702.1987.10822170>.
- Soler, R., Soler, J. R. y Araya, I. (2017). Subjects in the blended learning model design. Theoretical-methodological elements. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 771-777. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.120>.
- Srijbos, J. W. (2016). Assessment of collaborative learning. En G. Brown y L. Harris (eds.), *Handbook of human social conditions in assessments* (pp. 302-318). Taylor & Francis.
- Valverde-Berrocó, J. y Balladares B., J. (2017). Enfoque sociológico del uso del b-learning en la educación digital del docente universitario. *Sophia*, 23, 123-140. <https://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.04>.
- Vanslambrouck, S., Zhu, C., Lombaerts, K., Philippen, B. y Tondeur, J. (2018). Students' motivation and subjective task value of participating in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 36, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.ihe-duc.2017.09.002>.
- Zangara, M. A. y Sanz, C. (2020). Trabajo colaborativo mediado por tecnología informática en espacios educativos. Metodología de seguimiento y su validación. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 25, 8-20. <https://doi.org/10.24215/18509959.25.e01>.



Autora invitada



Por una poética planetaria en la formación de maestras y maestros de la Universidad de Antioquia

Towards Planetary Poetics in Teacher Education at Universidad de Antioquia

Mónica Moreno Torres¹ 

Y la imaginación musical puede, de la misma manera, reproducir sonidos o inventar nuevas armonías, nuevas desarmonías, nuevas frases sonoras.

Chantal (2017).

Resumen

Esta reflexión está inspirada en mi experiencia como formadora de formadores durante veinte años y en la oportunidad que tuve de coordinar, por un año, la comisión encargada de la actualización del Proyecto Formativo del Programa (PFP) de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Dichas vivencias, junto con las discusiones sostenidas en 2020 durante la primera actualización del PFP construido en 2013, suscitaron mi interés por la formación política de los maestros y las maestras. Por ello, señalo la necesidad de una educación en espiral, cuyo movimiento responda tanto a reflexiones vitales por el derecho a la vida de los sujetos y la naturaleza como al estudio y generación de propuestas donde el desarrollo social, científico, cultural y estético estén al servicio de una economía del bien vivir y de una política de la existencia. Presento, además, un recorrido por los acontecimientos sociales, políticos y educativos trascendentales en los últimos ocho años en Colombia, que se han caracterizado por luchas sociales que evidencian un cansancio de ciertos sectores de la sociedad frente a la pérdida progresiva de valores que deberían, según esta reflexión, estar presentes desde la cuna hasta la tumba para todos y todas. Finalmente, me enfoco en la importancia de pensar la formación desde una *poética planetaria* que permita la construcción de un mundo otro².

Palabras clave: proyecto formativo, movimientos sociales, democracia, movimiento universitario, Constitución Política, poesía, ética, política.

Abstract

This reflection is inspired by my 20-year experience as a teacher educator, as well as by the opportunity I had to coordinate, for one year, the commission in charge of updating the Program Training Project (PFP) of the Bachelor's Degree in Literature and Spanish Language of Universidad de Antioquia's Department of Education. These experiences, together with the discussions held in 2020 during the first update of the PFP built in 2013, evoked my interest in teachers' political education. Therefore, I point out need for a spiral education, whose movement responds both to vital reflections on the right to life of subjects and nature, as well as to the study and

1 Integrante del grupo de investigación en Didáctica de la Educación Superior (Dides) de la Universidad de Antioquia. Miembro del Comité Científico-Editorial Revista *Enunciación*. Correo electrónico: monica.moreno@udea.edu.co

2 En mi condición de coordinadora de la comisión de actualización del PFP, construí ocho documentos de trabajo, entre los cuales se destaca mi propuesta metodológica. Allí, retomé los planteamientos de Peña y Pirela (2007), quienes consideran que el contacto del investigador con la información requiere de su almacenamiento y procesamiento en diferentes fases. Mientras el primer proyecto señalaba una intención política en relación con la participación de los maestros y maestras en la vida democrática del país, el segundo mostraba que la crisis ecológica del planeta requiere de acciones ciudadanas en los ámbitos sociales, políticos y culturales. Luego, fui vinculando dichas intenciones con lo sucedido en un interludio de ocho años, pues los reclamos y propuestas de los movimientos universitarios y sociales fueron mostrando que los sujetos de la educación son determinantes en la construcción de un país democrático. Con base en dicho proceso, focalicé el análisis en la construcción de una propuesta estética, ética y política que sintetice en la búsqueda de una *poética planetaria*.

Cómo citar: Moreno Torres, M. (2022). Por una poética planetaria en la formación de maestras y maestros de la Universidad de Antioquia. *Enunciación*, 27(2), 290-306. <https://doi.org/10.14483/22486798.19406>

Artículo recibido: 20 de mayo de 2022; aprobado: 02 de agosto de 2022

generation of proposals where social, scientific, cultural, and aesthetic development is at the service of an economy of good living and politics of existence. I also present a tour of the major social, political, and educational events of the last eight years in Colombia, which have been characterized by social struggles that evidence a weariness of certain sectors of society in the face of the progressive loss of values which should, according to this reflection, be present from the cradle to the grave for all men and women. Finally, I focus on the importance of conceiving education from a perspective of *planetary poetics* that allows building a different world.

Keywords: educational project, social movements, democracy, university movement, political constitution, poetry, ethics, politics.

Preludio

Acudiré a la metáfora de la mandolina, con la idea de mostrar que las ocho cuerdas que la constituyen, al ser tocadas siguiendo una partitura social, me permiten interpretar algunos acontecimientos sociales, políticos y estéticos, ocurridos entre 2013 y 2020. Sus protagonistas fueron estudiantes, profesores y ciudadanos, en busca de una sociedad justa e igualitaria. Principios ciudadanos que se manifestaron al calor de una sensibilidad estética y política, convirtiéndose en el preludio de una *poética planetaria*.

Este preludio estará acompañado por las palabras de [Robertson \(2017\)](#), quien diversifica el concepto de *poética*, y la relaciona con la economía, la política, la poesía y el medio ambiente; sintetiza estos ámbitos en la creación de una *poética planetaria*, mostrándonos los límites de la experiencia y la posibilidad que tenemos de reconfigurar el futuro del planeta. Convoca a los gobernantes, las naciones y los ciudadanos, para que hablemos de verdades trascendentes, que nos permiten avanzar en la búsqueda de una nueva cartografía social, cultural y ambiental. Según el autor, “estamos en el umbral de un futuro orgánico-generativo” ([Robertson, 2017, párr. 15](#)).

Lo anterior significa reconocer los avances de la humanidad respecto de las formas de relacionamiento natural entre organismos, como plantas, animales, universo y fisiología humana, quienes han aprendido a transferir de manera sorprendente, en áreas relacionadas con el desarrollo técnico y tecnológico, principalmente. Sin embargo, en asuntos de política para la conservación de dichos organismos y formas de convivencia pacífica y

solidaria, la sociedad sigue anclada en concepciones feudales y patriarcales ([Robertson, 2017](#)).

En Colombia, miles de hectáreas de tierra improductiva siguen en manos de unos pocos. Se ha generalizado el uso de pesticidas en la agricultura, lo que ha afectado las plantaciones, los ecosistemas y la salud de los consumidores. Las violencias, especialmente contra la mujer, continúan vigentes, al igual que la inequidad salarial. A ello se suma el desplazamiento forzado del campesino y el indígena de sus tierras, debido al enfrentamiento entre grupos armados con el ejército y policía. La violencia en el campo se ha extendido a las ciudades, donde también operan grupos armados. De allí que, organizaciones sindicales, artísticas, movimientos estudiantiles y profesoriales levanten su voz de protesta en busca de una sociedad en paz, respetuosa del medio ambiente y los derechos consagrados en la Constitución Política de 1991.

El descontento social confirma las ideas de [Robertson \(2017\)](#), al mostrarnos que los reclamos de estas organizaciones desvelan nuestra vanidad y deseo de lucro. Imperativos que, al formar parte de la punta de un iceberg de las políticas globales, derriban las utopías que nos impiden ver, tocar y sentir la tierra con el alma (Neruda, s. f., citado por [Robertson, 2017](#)). Estas políticas se expresan en la sobreexplotación de los recursos naturales que, al estar orientadas en la mayoría de los casos por intereses corporativos, benefician a organismos internacionales, liderados por países lo suficientemente poderosos para imponer sus políticas a países dependientes, como el nuestro.

En lugar de ello, [Robertson \(2017\)](#) propone una prosperidad ecológica y una economía orgánica

generativa. En el primer caso, estaría el cuidado de los recursos naturales irremplazables, como el agua y la tierra, pues ellos son garantes del futuro de la humanidad. Y en el segundo, advierte que no puede haber tal economía, “si a la persona media no se le brinda más capacidad, más información, más valor, y un papel más amplio en la esfera cívica” (Robertson, 2017, párr. 42). Lo cívico supone una pregunta por cuál o qué política y en qué futuro vivirán los ciudadanos.

La política ciudadana se expresa en espacios como las instituciones del Estado, las organizaciones sociales, culturales, políticas, artísticas, de economía solidaria, ambientales, la familia, entre otras. El futuro de la ciudadanía es interdependiente de los organismos vivos; así como las organizaciones se renuevan, cambian y, en algunas ocasiones, se sustituyen por otras, la naturaleza hace lo propio. La Madre tierra nos alberga en una placenta de la que recibimos luz, oxígeno, agua y viento. Cada uno de estos elementos genera un ecosistema, en busca de su reproducción natural. La capacidad de regeneración de la Tierra se expresa, por un lado, en la cadencia asimétrica de sus movimientos cuando está en desequilibrio –terremotos, deslizamientos, descongelamiento de los polos– y, por otro, en las formas de defensa de los organismos que le permiten prolongar su existencia y la de aquellas especies que están en peligro (peces, insectos, reptiles, entre otros). A estos organismos no les interesa quién es el gobernante de turno, su progreso es *multidireccional*, de allí su estado de regeneración natural.

¿La multidireccionalidad de la naturaleza es reconocida por los seres humanos? ¿Sus leyes son transferibles a los ecosistemas sociales? Los avances tecnológicos en relación con la transferencia de recursos naturales al servicio de la sociedad son bastante significativos, tal como lo muestro al comienzo de este preludio. Sin embargo, el crecimiento de las organizaciones sociales en relación con el carácter sostenible y sustentable, que hemos aprendido de la naturaleza, sigue en estado

de alerta. La duración de una organización, esto es, su sostenibilidad, está determinada en la mayoría de los casos, por su aporte en relación con el cubrimiento de las necesidades básicas: salud, educación, economía, agremiación, bienestar psicosocial y medio ambiente.

Lo sustentable se refiere a la capacidad de existir, a la distribución equitativa de los recursos renovables; recuérdense los nutrientes de la Madre Tierra mencionados más arriba, sumados a los no renovables: petróleo, minerales, metales, gas y productos derivados de combustibles fósiles. Ambos recursos están en desequilibrio con la naturaleza y la sociedad debido a su sobreexplotación, con el agravante de su privatización e inequidad para la ciudadanía. Los no renovables han ocasionado dos fenómenos que ponen en jaque a la naturaleza y la humanidad: i) el desequilibrio ambiental, cuya muestra más fehaciente es el calentamiento global, y ii) la declaración de guerras entre potencias mundiales por el dominio de estos, con efectos inflacionarios y geopolíticos en la economía mundial.

Lo anterior hace que la autonomía política de las naciones sea cada vez más escasa, debido a la globalización de la economía. Sus efectos se expresan en las demandas de los movimientos sociales, la violación de los derechos humanos en el campo y la ciudad, y la imposición de políticas estandarizadas de calidad. Estas últimas tienen como punto de partida actos legislativos que regulan el funcionamiento de los diversos sistemas que lo constituyen. El sistema educativo estatal no está exento de lo que Robertson (2017) denomina el *avance imparable de la crisis global*, cuyos efectos se expresan en la desfinanciación y cuestionamiento al gobierno universitario, en lo que respecta al sistema de educación superior. En Colombia, las luchas profesoras, estudiantiles y ciudadanas confirman la necesidad de avanzar en la búsqueda de *relaciones sistémicas saludables* que tengan como punto de partida la puesta en marcha de nuestros derechos constitucionales.

Me refiero a los de primera generación: civiles y políticos; segunda generación: económicos, sociales y culturales; y tercera generación: agremiación y medio ambiente.

Todos ellos, como mostraré a continuación, se han convertido en banderas de lucha ciudadana. Y son incorporados, *grosso modo*, en los diversos documentos que constituyen la cultura académica de las facultades de Educación. En la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia (UdeA), se han formulado dos versiones del Proyecto Formativo del Programa (PFP), esto es en 2013 y 2020 (ver [UdeA, 2021](#)). En ellos, los derechos civiles y políticos son recontextualizados en los propósitos de formación de dicho documento. Los relacionados con lo social y lo cultural se despliegan en los diversos apartados que estructuran el texto. La agremiación y lo económico no se mencionan. Y en lo que respecta al medio ambiente, en la segunda versión, se habla de “una ecología medioambiental, desde una mirada ético-estética” ([UdeA, 2020, p. 11](#)).

Esto último representa un avance significativo, al ponerse a tono con los desafíos de la educación en los próximos años. En la Agenda 2030 liderada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, catorce organizaciones mundiales (ver [Organización de la Naciones Unidas \[ONU\], 2015](#)) proponen superar paulatinamente la inequidad económica, política, cultural y educativa que se vive en el planeta. Convocan a gobiernos y ciudadanos a tomar una *decisión poética* que ponga fin a la pobreza y la desnutrición; que garantice la vida sana y el bienestar de todos en todas las edades; que brinde oportunidades de aprendizaje durante toda la vida; entre otros. Estos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son conocidos por la mayoría de los grupos de investigación de las universidades, debido a las convocatorias de financiación que se realizan para su cumplimiento.

Sin embargo, en las unidades formadoras de maestros y maestras, su conocimiento es escaso. Así, cuando se elaboran documentos internos de

trabajo, como un Proyecto Formativo de Programa (PFP) y se adelantan discusiones académicas, las ideas sobre dicha agenda son generales. Las nuevas generaciones de maestras y maestros, y especialmente de los ciudadanos que se beneficiarán de su labor de enseñanza y formación –niños, niñas y jóvenes–, independiente del lugar que ocupen en la sociedad, deberían conocer dicha agenda, pues serán los protagonistas de dichos cambios.

La educación puede contribuir con el protagonismo de las nuevas generaciones –de enseñantes y ciudadanos– de todos los niveles educativos, impulsando una conciencia poética multidireccional, que consiste en superar el currículo monodisciplinar, para así darle paso al diálogo transdisciplinar entre áreas, saberes y ciencias. Reconfigurar la concepción de formación, impulsando en el interior de la clase y el taller, formas alternativas para el diálogo intergeneracional, del que participen científicos, artistas, padres de familia, psicólogos, entre otros. Y comprender que la puesta en escena de un tema es un ejercicio histórico, social, político y económico, donde lo humano, lo espiritual y la naturaleza están presentes.

Es necesario superar la idea de juntanza, derivada únicamente de los momentos de asfixia social, para formular y poner en práctica proyectos de organización ciudadana que sean de largo aliento, sobre la equidad de género, la tierra, el acceso de todos y todas a los servicios públicos y bienes culturales, la libre expresión y organización, el respeto a los derechos humanos, entre otros. Así, los proyectos educativos institucionales (PEI) del nivel de educación básica y media, y los PFP de las licenciaturas, además de incluir el análisis del contexto, podrían considerar apartados relacionados con actividades de juntanza que promuevan el análisis de dicha agenda y tengan un impacto en las comunidades, el país y el planeta. El impacto de estos proyectos debería estar en relación con dos aspectos: por un lado, con la capacidad de recontextualización local y nacional y la participación de las comunidades en el desarrollo de

los objetivos planteados por la [ONU \(2015\)](#), en la Agenda 2030. Y, por otro, con el análisis que surja de la siguiente pregunta, que apunta a la formación de una conciencia planetaria: ¿Qué cambios le exige la Agenda 2030 a la escuela, la universidad y la sociedad?

Si el cambio tiene entre sus aristas el esbozo de una idea desconocida en determinado campo de estudio y de acción, es necesario considerar la propuesta de una *poética planetaria*, como el alumbramiento de otro modo de comprender la educación del futuro. Quizás esto permita poner en marcha proyectos conjuntos para desplegar nuestra capacidad de amar, soñar, superar los miedos, el dolor, cuidar del alma, el cuerpo y el espíritu; todo ello, en armonía con la naturaleza y el desarrollo de la humanidad.

Esta utopía está latente en el movimiento estudiantil, profesoral y ciudadano que mostraré a continuación. A ellos, sus familias y organizaciones, rindo un homenaje, con la intención de que formadores y futuros maestros y maestras, al acercarse a los acontecimientos que ocurrieron entre 2013 y 2020, pasen de la pregunta ¿en qué política y en qué futuro hemos vivido? ([Robertson, 2017](#)), a la convicción de que somos dignos de una política y un futuro para el bienestar de todos, todas y la naturaleza.

Figura 1

Pedagogía a las calles, 2021



Nota: tomado de [Lopera \(2021\)](#).

Intervalos sonoros del primer cuarteto (2013-2016)

El 2013 y sus desarmonías: entre una modernidad colonial y la esperanza en una política de la existencia

La universidad está atravesando por un proceso denominado *pérdida de distinción*, el cual se expresa en su incapacidad para construir un sistema autopoietico ([Runge et al., comunicación personal, 28 de mayo de 2013](#)). La autopoiesis se distingue por la red de relaciones que establece en su interior y por la conservación de la vida de sus componentes (Maturana, 1997, citado por [Moreno y Carvajal, 2015](#)). En el contexto neoliberal, los componentes del sistema están orientados a una serie de políticas económicas que se expresan en metas relacionadas con la productividad (excelencia, calidad y eficiencia)³, y a los ejes misionales de la universidad pública, como docencia, extensión e investigación. En este último, y en la primera mitad del siglo XXI, la UdeA vincula la investigación con los *sectores productivos* de la sociedad, disminuyendo su apoyo a proyectos del área de las ciencias sociales, humanidades y artes ([Vivas Hurtado, 2013](#)). Sumándose a ello, según este mismo autor, “la falta de una diversidad epistémica, pues hemos estado sometidos a una monocultura hegemónica, letrada y eurocéntrica” (p. 61).

La crítica de Runge y Vivas (comunicación personal, 28 de mayo de 2013) coincide con los planteamientos de [Cangi \(2021\)](#), quien señala que en América del Sur pervive una matriz perceptiva que proviene de un síntoma colonial, a partir del cual se imponen las reglas de una sociedad disciplinar

3 Estas metas se sintetizan en políticas de autorregulación de los procesos académico-administrativos de las universidades y constituyen un conjunto de estrategias donde están los procesos de autoevaluación de alta calidad de los programas de pregrado y posgrado. Estos últimos, están articulados a los planes decenales del país, el plan de desarrollo institucional, los proyectos educativos de las dependencias y los PFP, también llamados Proyectos Educativos de Programa o Institucionales. Como puede observarse, existe una relación sistémica entre estos procesos y las políticas internas que devienen del contexto nacional e internacional. Infortunadamente, dicha relación presenta una mayor tendencia a la *pérdida de distinción*, que a su carácter de autopoiesis, tanto en el interior de la UdeA como en la sociedad.

en la que predomina el control sobre esta. De allí que proponga el impulso de una paradoja del pensamiento situado que reconoce en los seres vivos la coexistencia de una serie de multimodalidades, capaces de transformar los ecosistemas que los constituyen y que daría lugar a unas políticas de la existencia que se contraponen a una modernidad colonial (Cangi, 2021)⁴.

Figura 2

Represión, 2021



Nota: tomado de Lopera (2021).

El 2014 y sus desarmonías: entre un operario que resta para usufructuar y un movimiento social que suma para resistir

Dos acontecimientos llamaron mi atención debido a sus interrelaciones con la desfinanciación de la educación pública. La creación del Sindicato de Profesores de la Universidad de Antioquia Seccional ASPU (AspUdeA) y el reclamo histórico de estudiantes y docentes, en relación con el déficit presupuestal de las instituciones de educación superior (IES) públicas.

AspUdeA fue conformada por 50 profesores y profesoras de la Universidad de Antioquia, en su mayoría de contratación temporal, esto es, cátedra y ocasionales. Los primeros constituyen cerca del

80 % de la planta profesoral de la UdeA, situación que muestra la disminución de plazas de docentes de planta (AspUdeA, comunicación personal, 16 de julio 2016), pues en la década del setenta el Ministerio de Educación Nacional (MEN) otorgó las últimas plazas para la vinculación de docentes de planta en la universidad.

En este mismo sentido, el vicerrector administrativo presentó un balance del 2016 y retos para 2017. Allí señaló que el presupuesto de la UdeA se componía de dos fuentes principales de financiamiento: las transferencias del Gobierno y los recursos de las rentas propias. Y una tercera que proviene de lo recaudado por concepto de estampilla, que suma cerca del 10 % del presupuesto. Estos últimos ingresos permiten mantener la inversión, financiar la investigación, cumplir con los gastos de seguridad social y ahorrar el pago de la deuda. Si bien el manejo adecuado del déficit ha garantizado la sostenibilidad y sobrevivencia de la universidad, es importante advertir, como también lo expresa el vicerrector administrativo, que las luchas históricas de los estudiantes y los profesores han sido determinantes en ello (Restrepo, 2021).

En este mismo sentido, surge la pregunta ¿qué es lo público de las universidades estatales y donde está lo privado? Una primera respuesta podría mostrar que la Matrícula Cero, para aquellos estudiantes de estratos 1, 2 y 3, es una muestra de su carácter público, al igual que el diseño de un examen de admisión situado, los servicios de bienestar universitario y la libertad de cátedra. Los docentes, independientemente de su modalidad de contratación, tienen la posibilidad de modificar los microcurrículos y planes de estudio, previo conocimiento de la normativa y las discusiones que se adelanten en las instancias respectivas. Dicha potestad forma parte de uno de los articulados de la autonomía universitaria consagrada en la Ley 30 de 1992.

A este respecto, en 2010 la Asociación de Profesores Universitarios (ASPU) presentó a la Cámara de Representantes una propuesta alternativa de reforma a dicha ley. La iniciativa proponía una reflexión sobre tres aspectos: el manejo del presupuesto en

⁴ Apartado de una conferencia titulada *Paradojas de un pensamiento situado*, ofrecida por la Universidad de San Buenaventura, sede Medellín, en su programa de doctorado y en la Línea Estudios Culturales y Lenguaje. En las referencias se encuentra el enlace para leer la traducción completa.

el interior de cada universidad, la estructura de gobierno de estas y la autonomía universitaria. Esta propuesta no llegó a feliz término, pero la iniciativa del Gobierno tampoco prosperó, pues les proponía a las universidades “adelantar alianzas público-privadas para desarrollar unidades específicas de negocio entre el sector privado y las instituciones públicas” (Orozco, 2012, p. 123).

Este inciso en la ley fue uno de los más polémicos en el movimiento universitario, pues ponía en cuestión el carácter público de las IES y, de paso, convalidaba el argumento del MEN en relación con sus escasos recursos para financiarlas. ¿Será que las relaciones de las universidades públicas con la empresa privada, en relación con algunas de sus actividades misionales como docencia, investigación y extensión, y el costo de las matrículas en sus programas de posgrados, no son una muestra de que dicha iniciativa se ha convertido en un imperativo para subsanar la desfinanciación y el déficit de que han sido objeto por más de treinta años?

Lo anterior *enmascara el sistema normativo* colombiano, pues en apariencia dicha Ley 30 de 1992 no contempla este *modus operandi*⁵, pero en la práctica el acceso a recursos por medio de las convocatorias público-privadas se ha convertido en la alternativa para seguir garantizando su sostenibilidad.

Figura 3

El maestro, luchando, también está enseñando, 2021



Nota: tomado de Lopera (2021).

5 Para ampliar dicha afirmación, véase la Ley 1740 de 2014 que regula la inspección y vigilancia de la educación superior y que fue impugnada por J. Kenneth Burbano Villamarín y Jorge Ricardo Palomares G., en 2014.

El 2015 y sus desarmonías: entre la legitimidad de la palabra constituyente y las réplicas de una legalidad amañada

El 31 de marzo de 2015 falleció Carlos Gaviria Díaz, *el sabio de la tribu*, como lo nombró *Revista Semana*, al señalar que “le sobraba mucho de lo que le falta a la mayoría de líderes en Colombia” (31 de marzo de 2020). Sus ideas fueron reconocidas por diversos sectores políticos y se extendieron al movimiento estudiantil y profesoral del país. Consideraba que la universidad autónoma es aquella que no tiene compromiso con el lucro, pues en caso de hacerlo, sus actividades misionales y las disciplinas, podrían llevarla a impulsar investigaciones que no tendrían un valor científico o académico (Gaviria, 2020).

Su proyecto de ley en relación con un constituyente primario está presente en los propósitos del IV Foro Interuniversitario Poder Constituyente: “Autonomía y democracia para la vida y para la paz”, convocado por la Universidad de Nariño en 2015. Allí, se hizo un llamado a las universidades para que asumieran la formación de profesionales y científicos de excelencia, sin perder su autonomía. Se les invitó a contribuir con el desarrollo de la cultura, la defensa de la democracia y la vida; idea que fue retomada en algunas asambleas multitestamentarias de la UdeA, y para lo cual se nombró una subcomisión jurídico-política encargada de analizar la transformación institucional en la *alma mater*.

La presidenta de la Asociación de Profesores de la Universidad de Antioquia (Asoprudea) señaló que “la constituyente ya vendrá después, cuando las fuerzas sociales estén listas para ello” (Bedoya, 2013, p. 10). La creación de condiciones exige detenerse en el análisis de las prácticas de cooptación y consentimiento de algunos profesores y profesoras en *cargos de gobierno universitario*, sin que medie una postura crítica; la diversidad de opiniones y tensiones entre aquellos que propugnan por un *gobierno alternativo de universidad* y los que se inclinan por las alianzas universidad/empresa/Estado. Y,

de manera especial, avanzar en un diálogo de saberes en el que se establezcan criterios éticos, sociales, políticos, ambientales y filosóficos que hagan posible el avance teórico y práctico de un *proyecto alternativo de universidad*, entre otras (Instituto de Estudios Políticos de la UdeA [IEPI], 2015).

Comprender la utopía como una *paradoja del pensamiento situado* permite reflexionar sobre la siguiente pregunta ¿Acaso la experiencia de la Universidad de Nariño, con sus desaciertos y resistencia, podría convertirse en un punto de partida para avanzar en la construcción de una Constituyente universitaria y, por tanto, en la instauración de un gobierno democrático en la UdeA?

Figura 4
Empatía, 2021



Nota: tomado de Lopera (2021).

El 2016 y sus desarmonías: entre una nota fantasmal y un tono de falacias

A finales de 2016, el rector de la UdeA, Mauricio Alviar Ramírez, presentó un balance de su gestión y los problemas más relevantes que seguirían en la agenda universitaria. Expresó que “ante la desfinanciación de las universidades públicas, los rectores adelantaron una campaña en el **Congreso Nacional, la Asamblea Departamental de Antioquia y el Concejo de Medellín para explicar**

a congresistas, diputados y concejales cuál es la problemática” (UdeA noticias, 23 de diciembre de 2016, resaltado del texto original). En junio de 2017, el MEN realizó la adición presupuestal a las universidades públicas, sin embargo, lo aportado no subsanó de ninguna manera la pérdida de los recursos que no llegarían a las universidades, provenientes del impuesto a la renta y complementarios (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 2017). Dichos recursos se redireccionaron al Ictex y al programa Ser Pilo Paga.

Cuando leí en la página del Ministerio de Educación Nacional el anuncio de la adición presupuestal, llamaron mi atención las declaraciones de la ministra de Educación en 2017, Yaneth Giha Tovar, cuando dijo que los recursos garantizarían la conectividad de los colegios; que se crearía una mesa encargada de estudiar el aumento de los recursos para la educación, y que lo más importante sería sincerarse con los desafíos que se tienen en educación (MEN, 2017). Los recursos de inversión en tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) por parte del Gobierno no alcanzaron a cubrir las necesidades que se tenían en todos los niveles de educación; además, estos están privatizados, debido a que las universidades públicas los deben pagar, al igual que los estudiantes y docentes cuando acuden a este servicio desde sus casas. El aumento del presupuesto para la educación fue una promesa que el Gobierno cumplió y sigue cumpliendo parcialmente, siempre y cuando la presión de los paros y las marchas lo obliguen a ello. Y finalmente, en el acto de “sinceridad”, la funcionaria olvidó mencionar que el redireccionamiento de recursos –a partir de 2015– al programa Ser Pilo Paga aumentó la inequidad y desfinanciación de la educación pública⁶.

⁶ De 2015 y hasta 2018, un número significativo de aspirantes al programa Ser Pilo Paga que cumplían con los requisitos no pudieron acceder a las becas, pues el presupuesto asignado era insuficiente para cubrir dicha demanda. Los pronunciamientos y críticas del movimiento estudiantil no se hicieron esperar, al considerar que dicho presupuesto se podría redireccionar a pagar la matrícula de por lo menos 450.000 estudiantes, de los estratos 1, 2 y 3, quienes representan el sector mayoritario de aspirantes a la universidad pública colombiana (El Espectador, 21 de marzo de 2018).

En 2018, la ministra de Educación, María Victoria Angulo, reconoció que un 50 % del presupuesto destinado al Ictex iba a ser invertido en el fortalecimiento de la educación pública, que es donde realmente se focalizan los mayores problemas, y reconoció que el programa Ser Pilo Paga era inviable ([Revista Semana, 9 de junio de 2018](#)). Esta *alcaldada* del Gobierno fue una muestra de la concentración de poderes en el Ejecutivo y confirmó la importancia de una constituyente, en la que participen todas las universidades públicas del país.

Figura 5

Resistencia plural, 2021



Nota: tomado de [Lopera \(2021\)](#).

Intervalos sonoros del segundo y último cuarteto (2017-2020)

El 2017 y sus desarmonías: entre las argucias de una serpiente y la promesa de un bosque para vivir en paz

En agosto de 2017, la Junta Directiva de la Asoprudea envió un comunicado en el que se refería a la elección de un representante estudiantil al Consejo Superior Universitario (CSU), por cuanto consideraba que la convocatoria “contribuía con el diseño e implementación de las políticas institucionales y se convertiría en un referente para la movilización

nacional” (comunicación personal, 19 de agosto 2017). Sin embargo, las votaciones en el interior de la Asamblea Estudiantil se inclinaron mayoritariamente por el *no* a dicha representación.

Algunos asambleístas se preguntaban si las intenciones del CSU consistían en ¿un llamado a la gobernabilidad?, ¿a la institucionalización de la participación?, o ¿buscaban la legitimidad para adelantar el plan de desarrollo? La discusión no se podía centrar en ello, pues había temas prioritarios, como *promover* en cada facultad los *consejos estudiantiles* y contribuir con la paz en las regiones donde tiene presencia la universidad, entre otros ([Colombia informa Agencia de Comunicaciones, 7 de marzo de 2017](#)). Este intento fallido del CSU con el estamento estudiantil es comparable con la metáfora de la serpiente. Este animal mítico, al morderse su propia cola en un intento por exhibir sus habilidades de persuasión corporal, lo termina engullendo debido al movimiento concéntrico que lo caracteriza.

Una convocatoria de esta naturaleza requiere un trabajo de largo aliento, lo que significa estar dispuestos a superar las prácticas clientelistas, el abuso de poder y revisar la concepción de democracia universitaria, pues estamos ante dos complejidades: i) la desconfianza de los órganos de dirección de la universidad frente al estamento estudiantil, al considerar que su participación en dichos espacios es sinónimo de reuniones improductivas ([Cortés, 2017a](#)), y ii) el predominio que tiene en las prácticas de gobierno universitario el distanciamiento entre los representantes y sus representados ([Cortés, 2017b](#)).

El distanciamiento entre quienes hacen las políticas y toman las decisiones, y aquellos que se resisten a ellas, replicando formas violentas aprendidas de los detractores de la paz, o reconfigurándolas como prácticas políticas de autopoiesis, ha provocado en ambos casos la tendencia de la no participación. No obstante, los estamentos universitarios y los organismos de dirección han tenido una preocupación común, que es apoyar el proceso de paz iniciado en 2016 en el gobierno de Juan Manuel Santos. En 2017, la Asoprudea recomendó que el diálogo de paz entre el Gobierno y el ELN “debía garantizar una

participación activa y vinculante de la academia y la comunidad universitaria” (Asoprudea, comunicación personal, 19 de agosto de 2017).

Un llamado similar ante el Gobierno nacional lo realizó la profesora Sara Fernández –secretaria de la Asociación en 2020–, cuando, después de salir con vida de un atentado contra su integridad, expresó: “La universidad no se toca” ([Comunicaciones Ciencias Sociales y Humanas Universidad de Antioquia, 2020](#)). La lucha por la defensa de la vida en busca de la eliminación de la violencia ha formado parte de los movimientos sociales (recuérdense las marchas durante la covid)⁷, al reclamar entre otras, una justicia restaurativa, también llamada compasiva; esto significa reconocer el perdón entre las víctimas, victimarios y testigos, desde una *ética de la compasión*, entendida a partir de tres principios: i) sustituir la idea del conocimiento del *bien* por un reconocimiento de las formas de vida y las experiencias dolorosas; ii) comprender el cumplimiento del *deber*, como una respuesta adecuada con sus respectivas insuficiencias, y iii) reconfigurar el concepto de *dignos* y dignidad, a partir de la sensibilidad respecto de lo indigno y las exclusiones vividas para sí, con los otros y las de los otros ([Mélich, 2010](#)). Este país requiere con urgencia *decisiones poéticas* donde la ética, la estética y la política contribuyan con la eliminación de la violencia. Ello podría otorgarles a los ciudadanos la posibilidad de vivir en paz.

⁷ En 2020, la covid se convirtió en un acontecimiento planetario que desveló las enfermedades crónicas de las democracias mundiales, provocadas por las políticas neoliberales. Al inicio de la pandemia, el confinamiento fue creando las condiciones para la protesta social. Así, en 2021, las marchas fueron más multitudinarias que en años anteriores. La educación virtual fue la alternativa para mantener los vínculos entre docentes y estudiantes. El mundo fue protagonista de un panóptico invertido que sustituyó la interacción corporal por un caleidoscopio de sombras chinas. El encierro permitió que las personas tomaran mayor conciencia de la “necesidad de reconstruir la casa común –la Tierra–” ([Boif, 2002, p. 27](#)). Cuando las personas recuperaron sus interacciones corporales, se vieron sumergidos en una burbuja de datos, que prometía devolverles la libertad perdida. Sumergidos con el casco metálico de una escafandra, vieron peces de diferentes colores con movimientos uniformes. Esta libertad agazapada se convirtió, para Harari ([El Periódico, 28 de junio de 2021](#)), en la nueva promesa de la *dictadura digital*. Su duración estará supedita a la capacidad crítica-creativa de sustituir la idea de una *tecnología invasiva*, por una *interfaz colaborativa*. En esta *metáfora de la interfaz*, el conocimiento y los saberes son de todos, según Barbero ([OEI, 2015](#)), de allí la importancia que tienen las teorías del *humanismo digital* para la sociedad y la educación.

Figura 6

S.O.S. Colombia, 2021



Nota: tomado de [Lopera \(2021\)](#).

El 2018 y sus armonías: entre la exquisitez de un banquete jovial y una mesa para dos comensales

En 2018 la vicepresidenta de Asoprudea envió un comunicado –el cual se publicó en la página web de la Corporación Nuevo Arco Iris– en el que se refería a la creación de la mesa amplia nacional de profesores, encargada de asesorar a las diversas agremiaciones estudiantiles en asuntos relacionados con la defensa de la educación pública (Bedoya, s. f.). Una de las agremiaciones con mayor reconocimiento nacional es la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE). En 2011, esta realizó una serie de marchas con el propósito de revocar la intención de reforma a la Ley 30 de 1992 propuesta en el gobierno de Santos. Se llevaron a cabo marchas de disfraces, abrazatón de universidades, el pupitrazo, entre otros ([López Mejía, 2019](#)). Estos actos de autopoiesis sustituyeron la concepción de enfrentamiento físico y verbal con la fuerza pública, al hacer ver, sentir y vivir una cultura política inspirada en una razón creativa, entendida como un gesto estético de reparación.

En 2012, el Gobierno debía convocar a los representantes de la MANE para que adelantaran un diálogo en relación con la propuesta de reforma educativa que formaba parte de sus exigencias al Estado.

En 2013 el movimiento estudiantil presentó “un borrador de Articulado de Ley que recogió las discusiones realizadas con diferentes sectores sociales y políticos” (López Mejía, 2019, p. 323). En 2018 el movimiento estudiantil retomó sus actividades y contó con el apoyo del estamento profesoral, el cual le otorgó “impulso y fuerza al paro indefinido de los estudiantes” (Bedoya, s. f.), obligando al Ejecutivo a realizar un aumento de 65 puntos de la base presupuestal para las IES, por encima de la oferta puesta sobre la mesa de negociación con los estudiantes y los docentes (Becerra, 2018). Esta promesa se sumó a las deudas históricas de los gobiernos con la educación pública, pues tal como lo mostraré más adelante, a finales de 2019 los estudiantes se volvieron a tomar las calles para reclamar por el incumplimiento del Gobierno con lo pactado.

Figura 7

Resistencia plural II, 2021



Nota: tomado de Lopera (2021).

El 2019 y sus desarmonías: entre un arlequín de cuaresma y una cofradía de abejas polinizadoras

A finales de noviembre de 2019 se inició un Paro Nacional en todo el país, conocido como el 21N. La Asoprudea informó a la comunidad universitaria los puntos del pliego de peticiones al

Gobierno nacional⁸. En las marchas participaron entre cuatro y cinco millones de personas, entre las que se destaca la presencia de jóvenes y estudiantes (Villarraga, 2019). Una de las consignas del movimiento fue: “Hasta que la dignidad [de nuestros derechos] se haga costumbre” (Archila, et al., 2020, p. 22). Esta petición infranqueable del movimiento no significó lo mismo para el Gobierno, pues “lo más probable era que muchas de esas demandas siguieran sin ser resueltas” (p. 23).

De la misma forma, el Comité Nacional de Paro (CNP) le propuso al Gobierno una discusión a partir de *trece ejes que constituyen 104 temas*. Para el Ejecutivo, la discusión estuvo enfocada en *el crecimiento y empleo, lucha contra la corrupción, el medioambiente, lo relacionado con la juventud, la educación y la paz con legalidad*. Estos temas se distanciaban de las demandas del CNP y se sumaban al desacuerdo de estos últimos en relación con la creación de dieciséis mesas con más de 1000 personas participantes. En consecuencia, el movimiento estudiantil y las centrales obreras acordaron suspender las marchas hasta enero 15 del 2020 (Mendoza y Triviño, 2019).

Figura 8

¿Patria?, 2021



Nota: tomado de Lopera (2021).

⁸ Las demandas fueron, entre otras, 1) respeto a la vida, pues las movilizaciones y las regiones del país más vulnerables al conflicto armado, continuaban siendo víctimas del conflicto; 2) el retiro de la reforma tributaria del Congreso Nacional; 3) desmontar la política de privatización de los organismos financieros del Estado; 4) disolver el Esmad y depurar la Policía; 5) no presentar al Congreso la reforma pensional y terminación del régimen de prima media, y 5) el cumplimiento de los acuerdos firmados con estudiantes, indígenas y Fedcode.

El 2020 y sus desarmonías: entre un alma palpitante y un puñado de humanoides

A comienzos de 2020 la Asoprudea expresó que el paro del que veníamos participando como universidad sería levantado. Las condiciones estaban dadas para el reinicio de las actividades en la UdeA. Sin embargo, el 20 y 21 de febrero se realizaron marchas en todo el país que rechazaban la muerte de líderes sociales y las políticas económicas del Gobierno. En la UdeA se realizó un plantón que terminó con enfrentamientos entre los estudiantes y un grupo de encapuchados, con la fuerza pública. Ante estos hechos, el alcalde de turno de Medellín autorizó el ingreso del Esmad. Esto hizo que el Consejo Académico expresara lo siguiente: “Nos duele ver a nuestra casa convertida en un teatro de operaciones [...]; no queremos más tragedias de la violencia” (Consejo Académico UdeA, 2020). Por su parte, la Asociación envió un comunicado a la comunidad: “**las y los profesores se declaraban en Asamblea Permanente en defensa de la Autonomía Universitaria**” (Asoprudea, comunicación personal, febrero 21 de 2020, resaltado del original).

El *teatro de operaciones* al que se refirió el Consejo Académico seguía mostrando el rostro de los detractores de la paz, a quienes los embargaba la frustración, el abuso, la inequidad y el deseo de poder. En ese carnaval de la muerte, cada uno participó de la danza del garabato con la intención de salir airoso de ese purgatorio, donde las penas no reciben expiación. Algunos medios de comunicación oficiales focalizaron los hechos en los enfrentamientos, dejando de lado las causas que los generaban y las características de sus protagonistas.

De allí que el profesor [Juan Guillermo Gómez \(2020\)](#) se preguntara: “¿Conoce usted todas las formas de acción de las estudiantes y los estudiantes [...]?, o ¿solo ha visto un tropel y piensa que eso es todo?” (p. 3). Consideraba que el inconformismo de los estudiantes surgía de cuatro ámbitos de la sociedad: i) la historia política del país; ii) sus vivencias familiares; iii) las formas de economía ilegal y organizativas que se viven en las comunas, y iv) las

prácticas de gobierno en la escuela y la universidad. Si bien estas realidades generan un desencanto en el movimiento estudiantil, no les han impedido persistir en la construcción de una sociedad democrática.

¿Dichos sujetos podrían encontrar, en la educación de sus emociones políticas, una alternativa que ampliara su participación ciudadana? En otras palabras, ¿en qué estado se encuentra la educación para la ciudadanía democrática en la universidad, específicamente, en el proceso de formación de maestras y maestros? (Nussbaum, 2010, citado por [Duarte et al., 2020](#)). Es perentorio “sobreponernos a la mirada que pone en duda la figura del maestro y la maestra y que no reconoce la importancia de su función en la preservación del tejido social” ([Duarte et al., 2020, p. 8](#)), pues su relación con niños, niñas, jóvenes y adultos es parte del encargo social que los insta a participar en la construcción de un proyecto conjunto de humanidad. En este sentido, mostraré brevemente algunas iniciativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y de un grupo de investigación de la Facultad de Educación de la UdeA.

El MEN, en la Ley 1620 de 2013, al referirse a temas relacionados con la convivencia escolar, la formación y práctica de los derechos humanos, la educación sexual, la prevención y disminución de la violencia escolar, propuso crear en las instituciones educativas, las condiciones de posibilidad para “contribuir a la promoción y fortalecimiento de la formación para la ciudadanía” (MEN, 2013, citado por [Duarte et al., 2020, p. 6](#)). En este propósito, el desarrollo de las competencias socioemocionales del docente en el aula es clave, entendidas estas como la capacidad de adquirir un conocimiento para sí y el manejo responsable de sus emociones en todos los ámbitos, de tal modo que disminuya la *agresión* y aumenten los niveles de *satisfacción* con su vida ([Mejía et al., 2017, p. 5](#)).

En esta perspectiva, el desarrollo de la *inteligencia emocional* de docentes y estudiantes es determinante para el fortalecimiento de “habilidades como la autorregulación y el autocontrol” ([Duarte et al., 2020, p. 6](#)). Lo individual funge como un punto de partida para el cuidado de sí y la interacción con

los otros. Sin embargo, esto es insuficiente, pues las emociones políticas se gestan y transforman, con base en situaciones y contextos específicos que “no pertenecen exclusivamente a la intimidad del sujeto” (Duarte *et al.*, 2020, p. 7). Pasarlas por el tamiz de autorreflexión y la experiencia, reconociendo su injerencia en la construcción de una educación otra, es clave para el fortalecimiento de dicho sistema y el futuro de los ciudadanos planetarios, con los que interactúan maestros y maestras.

Así, cuando indagaron con un grupo de maestras y maestros en ejercicio, por el lugar de sus emociones políticas en el aula, acudieron a la metáfora del *carrusel*. Consideraron que en el sube y baja de sus sentimientos, es recurrente la angustia, debido a la impotencia que sienten cuando un estudiante considera que no puede seguir adelante (Duarte *et al.*, 2020). El carácter comunicativo y vinculante de las emociones políticas es el mejor acicate para que estas florezcan (Quintero, 2015, citado por Duarte *et al.*, 2020). Florecer significa germinar, comprender, compadecer(se) y, sobre todo, reconocer la fragilidad humana como un sentimiento universal, a partir del cual podríamos experimentar el trabajo mancomunado por otro mundo posible.

El trabajo cooperativo entre los maestros, maestras, directivos y el MEN, tanto en la escuela como en la universidad, tiene entre sus retos seguir impulsando proyectos de protección del medio ambiente, y recontextualizarlos a las políticas locales y nacionales. Así, se espera que estos sean redireccionados por el gobierno entrante, con base en tratados internacionales por el derecho a la vida de todos los organismos que forman parte del planeta. Y de manera especial, se pueda optar por una *decisión poética* que involucre los derechos civiles y políticos, los fundamentales de primera, segunda y tercera generación de la Constitución Política de Colombia; que se vea reflejada en la escritura de los PFP, los PEI, los planes de desarrollo y en la vida cotidiana. Ello permitiría superar la juntanza solo en momentos de asfixia ciudadana, poniendo el cuerpo, alma, espíritu y saberes, al cultivo de

una mirada estética multidireccional, y así dar paso al futuro digno que merece la humanidad.

Figura 9

Me-moría, 2021



Nota: tomado de Lopera (2021).

Conclusiones

Si este sueño en una sociedad posible está presente en el estudiantado, lo deseable sería reconocer las profesiones como parte de un oficio, un saber, un legado ancestral y un diálogo transdisciplinar, de tal modo que se conviertan en un arte para aprender a vivir en comunidad. Las desarmonías podrían ser superadas paulatinamente, cuando cada quien se reconozca como una unidad con los otros y los ecosistemas. Quizás en esta nueva *frase sonora*, el movimiento universitario y social podría experimentar otras formas de humanización en busca de una democracia constitucional.

El cuidado de sí y del planeta, el manejo de la economía personal, familiar y social; la alimentación, el descanso y el ocio; la meditación, la conversación, el desarrollo del gusto estético, la educación sexual en la diferencia, el interés en la ciencia, las artes y la política; las humanidades

digitales, la literatura, el amor y sus vínculos filiales; entre otros, podrían ser incorporados en todas las asignaturas de la escuela y la universidad de manera flexible. En palabras de Morín (2015), se estaría hablando de un currículo “transdisciplinar, que interroga y articule los niveles de educación primaria, secundaria y universitaria” (p. 79)⁹, en la perspectiva de una *poética planetaria*.

De igual manera, los acontecimientos relatados en este trabajo me permiten reflexionar sobre cuál es el mundo en el que he vivido –repleto de inequidad y desaparición del otro, lo otro, lo distinto– y cuáles han sido, hasta ahora, las formas de relación entre las especies que comparten este espacio vital (planeta Tierra) –reproducción de los sistemas de dominación y explotación–. Lo que me lleva a preguntarme, en qué mundo deseáramos vivir y cómo podríamos construir un mundo otro, desde una mirada poética de la existencia. Pues la cadencia de las movilizaciones y luchas sociales descritas aquí evidencian la necesidad urgente de un giro en la narrativa que ha sostenido una sociedad que *no* es la que nos merecemos.

Figura 10

Marcha la esperanza, 2021



Nota: tomado de Lopera (2021).

⁹ La propuesta de Morín se despliega en espiral, al considerar elementos clave en la formación de un ciudadano planetario y de los que no pueden ser ajenos a la universidad ni la escuela.

Referencias

- Archila, M., García, M., Garcés, S. y Restrepo, A. (2020). 21N: el desborde de la movilización en Colombia. *Lasa Forum*, 51(4 Dossier: Ecos de la Protesta Social), 17-23. <https://forum.lasaweb.org/files/vol51-issue4/Dossier-3.pdf>
- Becerra Elejalde, L. (15 de diciembre de 2018). Gobierno nacional logró cerrar un acuerdo con los estudiantes por \$4,5 billones. *La República*. <https://www.larepublica.co/economia/gobierno-nacional-logro-cerrar-un-acuerdo-con-los-estudiantes-por-45-billones-2806489>
- Bedoya, M. (s. f.). *Los logros del movimiento estudiantil y profesoral del 2018: retos y perspectivas en defensa de la educación pública en Colombia*. Corporación Nuevo Arco Iris. https://www.arcoiris.com.co/2019/07/los-logros-del-movimiento-estudiantil-y-profesoral-del-2018-retos-y-perspectivas-en-defensa-de-la-educacion-publica-en-colombia/#_ftn1
- Bedoya, M. (2013). Poder constituyente: un compromiso ciudadano para la reconducción de la universidad pública. *Revista Lectiva* (23), 9-10. https://issuu.com/asoprudea/docs/lectiva_23
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Editorial Trotta. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/El-Cuidado-Esencial-Boff.pdf>
- Burbano V., J. K. y Palomares, J. (2014). Demanda de inconstitucionalidad contra la Ley 1740 de 2014. *Universidad Libre Facultad de Derecho Bogotá*. <http://www.unilibre.edu.co/pdf/oicc/intervenciones/2015/D-10652-D-10653.pdf>
- Cangi, A. (11 de junio de 2021). *Los autores y las autoras en la investigación: abordajes en una relación necesaria*. Discurso principal, conferencia del seminario Línea de Estudios Culturales y Lenguajes Contemporáneos. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura, Medellín. Traducción de Mónica Moreno Torres. <https://www.facebook.com/groups/asamudea/posts/2172959099537147/?no>

- tif_id=1653020464938634¬if_t=group_post_approved&ref=notif
- Chantal, M. (2017). *La razón estética*. Galaxia Gutenberg.
- Colombia Informa Agencia de Comunicaciones. (7 de marzo de 2017). *Universidad de Antioquia: ¿ante un momento histórico?* <https://www.colombiainforma.info/la-universidad-de-antioquia-ante-un-momento-historico/>
- Comunicaciones Ciencias Sociales y Humanas Universidad de Antioquia (4 de marzo de 2020). *El alma no se toca* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6Oa85weSnL4>
- Consejo Académico de la Universidad de Antioquia. (21 de febrero de 2020). *Comunicado CA002-2020*. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/5ecc0b75-bade-4332-ada2-8329ec728a55/CA-002-2020.pdf?MOD=AJPERES&CVID=nkPp6Eu>
- Cortés, F. (16 de noviembre de 2017a). Representación en la U. *UdeA Noticias*. [https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fY6xCsJADIZfxaVjyVnrqWNxEMTBQaTNIqE-99PRMrU1VfHyvOoiLy0-8CX8gFACMj3smYIVJhe-5Qn1artbZtMjVTulcQ0Lv8_ki28wORwVbWp9C_GCvbYsFYC0czDNA6aUL5IbGUKKo_6WL3M1n-HnPCEmxtqU_U-5ptl6P1XYu3HLsmqjO-M73h-QHXk1HDqKB3A37B6AaUiFi!/?MOD=AJPERES](https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fY6xCsJADIZfxaVjyVnrqWNxEMTBQaTNIqE-99PRMrU1VfHyvOoiLy0-8CX8gFACMj3smYIVJhe-5Qn1artbZtMjVTulcQ0Lv8_ki28wORwVbWp9C_GCvbYsFYC0czDNA6aUL5IbGUKKo_6WL3M1n-HnPCEmxtqU_U-5ptl6P1XYu3HLsmqjO-M73h-QHXk1HDqKB3A37B6AaUiFi!/)
- Cortés, F. (22 de noviembre de 2017b). Representación del gobierno universitario. *UdeA Noticias*. [https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fY6xDoJADIZfxYWR3Kl46kgcTlyDgzFwi6nQYBVbOA7i43vo-YFxc_vRrvja_sipTImGgCjwJQx04t-a8Wm9m0z-TRe20So1NzSBbL2XZ-PGm1U_a_ED7QrW1tq-mwh7PHpVdal81D3JUKkofulqzzwM485YfFUE-HSRfl8zITJa37U0xKFrpB02DjtkD0XguMQ6ruRC-6FjinmlA15EHR6Kau81fB0UmjA!/?MOD=AJPERES](https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fY6xDoJADIZfxYWR3Kl46kgcTlyDgzFwi6nQYBVbOA7i43vo-YFxc_vRrvja_sipTImGgCjwJQx04t-a8Wm9m0z-TRe20So1NzSBbL2XZ-PGm1U_a_ED7QrW1tq-mwh7PHpVdal81D3JUKkofulqzzwM485YfFUE-HSRfl8zITJa37U0xKFrpB02DjtkD0XguMQ6ruRC-6FjinmlA15EHR6Kau81fB0UmjA!/)
- Duarte Duarte, J., Taborda Muñoz, J. y Gómez Marín, A. (2020). Aproximaciones teóricas a la subjetividad política y las emociones políticas en maestras y maestros. En *Subjetividades y emociones políticas en maestras y maestros* (pp. 8-19). Editorial Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/handle/10495/14643?mode=full>
- El Espectador. (21 de marzo de 2018). *Estudiantes protestan en la Universidad Nacional por Ser Pilo Paga*. <https://www.elespectador.com/educacion/estudiantes-protestan-en-la-universidad-nacional-por-ser-pilo-paga-article-745730/>
- El Periódico. (28 de junio de 2021). *Harari advierte del nacimiento de las dictaduras digitales*. <https://www.elperiodico.com/es/mobile-world-congress/20210628/harari-alerta-nacimiento-dictaduras-digitales-11865381>
- Gaviria, C. (2020). La autonomía universitaria, una visión desde el Senado y de la República. En *La voz de Carlos Gaviria Díaz. Textos, conferencias y testimonios* (pp. 121-127). Fundación Universidad de Antioquia. <https://www.fundacionudea.com/sitio/files/publicaciones/2021/boletin20210322020814.pdf>
- Gómez, J. (6 de marzo de 2020). ¿Quiénes son nuestros estudiantes? *UdeA Noticias*. [https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fY6xDslwDER_haVj5VBKgLFiQEIMDAi1WZD-VRmAodtskiM8nhQGxsNi-0z3rWEAJhvFBZ_Qk-jG3UldGn5WqdTYtc7ZTOtSr0Pp8vss3scFSwB-fM_ED_Qte9NAaYW9vbpoeXk8NiGxmKi0P2qi-9zt5x7nhMVTegS9aaZGhITX1s64tg1UX0gy9aIT-jjYJ0fxKVxhYYwkg66m6lelqElhQ!/?MOD=AJPERES](https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fY6xDslwDER_haVj5VBKgLFiQEIMDAi1WZD-VRmAodtskiM8nhQGxsNi-0z3rWEAJhvFBZ_Qk-jG3UldGn5WqdTYtc7ZTOtSr0Pp8vss3scFSwB-fM_ED_Qte9NAaYW9vbpoeXk8NiGxmKi0P2qi-9zt5x7nhMVTegS9aaZGhITX1s64tg1UX0gy9aIT-jjYJ0fxKVxhYYwkg66m6lelqElhQ!/)
- Instituto de Estudios Políticos de la UdeA (IEP). (2015). *Caracterización y análisis del gobierno universitario de la Universidad de Antioquia. Informe final condensado*. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/b807bc04-e022-4c6dbada-5b5274c9744a/gobierno-universitario.pdf?MOD=AJPERES>
- Lopera, J. [Juan David Lopera]. (mayo de 2021). *Fotos* [Página de Facebook]. <https://www.facebook.com/juandavid.lopera.18/photos>
- López Mejía, J. S. (2019). El movimiento estudiantil en Colombia (2010-2012). En I. Ordorika, R. Rodríguez Gómez y M. Gil Antón (coords.), *Cien años de movimientos estudiantiles* (pp. 305-326). Universidad Autónoma de México. Programa Universitario de

- Estudios sobre Educación Superior (PUEES). https://www.researchgate.net/publication/338778307_Cien_anos_de_movimientos_estudiantiles
- Mejía, J. F., Rodríguez, G. I., Guerra, N., Bustamante, A., Chaparro, M. P. y Castellanos, M. (2017). *Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media. Guía del docente undécimo grado*. 3.ª ed. Grupo Banco Mundial [BIRF-AIF]. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder Editorial.
- MendozaV., D. y TriviñoS., M. (21 de diciembre de 2019). Un mes de paro nacional en Colombia. *Agencia Anadolu*. <https://www.aa.com.tr/es/pol%C3%ADtica/un-mes-de-paro-nacional-en-colombia/1679852>.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (8 de junio de 2017). *Gobierno nacional adicionó \$1,18 billones de pesos para educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-360760.html?_noredirect=1
- Moreno, M. y Carvajal, E. (2015). El futuro de la investigación. En *Bases de una estrategia didáctica para la formación de profesores investigadores* (pp. 67-146). Editorial Aula de Humanidades.
- Morín, E. (2015). Capítulo 7. Los tres niveles. En *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento* (pp. 79-91). Nueva Visión.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). 27 de mayo de 2015). *Conferencia Jesús Martín Barbero. Nuevos modos de construir conocimiento en el mundo digital* [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=tpxFQMOq_Lo
- Organización de las Naciones Unidas. (18 de septiembre de 2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/06/ONU-Agenda-2030.pdf>
- Orozco, J. F. (2012). El menoscabo de la autonomía universitaria en la propuesta de reforma a la Ley 30 de 1992. *Revista Virajes. Antropología Social*, 14(1), 117-148. [http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes14\(1\)_7.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes14(1)_7.pdf)
- Peña Vera, T. y Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. Información, cultura y sociedad. *Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, (16), 55-81. <https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf>
- Restrepo, L. (25 de febrero de 2021). Universidad sostenible en medio de la crisis. *UdeA Noticias*. https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/nY5LC8lwEIT_ih48StjXbI9BUBGhHkRqLrI2sa62SR-p-PNtBfF187LsDN_uDBEKIUULDF-TOWaDTknd4Jtg-jqetwn64o8xnIbO0HE3fubbaULII4B-LFLOwAn0deFDsBd_oPeK4qwYIjbb-qZkSmtPC3koFlwrNpzqZQj131dhWtS9_k76rfj_Uj8H2lhMEZoRfVxrlKanXjakIwFBHd_1AmnGR-9SgU1S1leVFHII8G94B7llooA!!/
- Revista Semana. (31 de marzo de 2020). *Cinco años sin Carlos Gaviria, el sabio de la tribu*. <https://www.semana.com/nacion/articulo/cinco-anos-sin-carlos-gaviria-el-sabio-de-la-tribu/422879/>
- Revista Semana. (9 de junio de 2018). *El fin de Ser Pilo Paga: las razones por las que no puede continuar el programa*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/se-acaba-el-programa-ser-pilo-paga-anuncio-la-ministra-de-educacion-maria-victoria-angulo/582090/>
- Robertson, J. (16 de abril de 2017). La poética planetaria. *The Poet Economist*. <https://poeteconomist.com/2017/04/16/poetica-planetaria/>
- UdeA Noticias. (23 de diciembre de 2016). *Balance del 2016 y retos para el 2017*. https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fYy9DsIwEINfhaUjuIBK-gLFIQEIMDAi1t6AjddqDNNefgHh8WhgQC4t-lW58NCBmgpweXFFg8uSHnqM-r9SaepYnaK51olepDsIjG2_nxpGAH-B8YHvjatpgCGvHBPg-NkjXSB3L2wFCnqf1Mltf34USdeAhumPILvtedCRupbk6HC1jzwF3LkjZ06KTvpoblh_gIDGtfP/
- Universidad de Antioquia (UdeA). (2020). *Perspectivas hacia la actualización del Proyecto de Formación de la Licenciatura en Literatura y Lengua castellana*. <https://drive.google.com/file/d/10IJ4oZfVJMIQpWUqhooKvp-VDp4b6Ngi/view>

Universidad de Antioquia (UdeA). (marzo de 2021). *Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana*. Boletín n.º 31. Proyecto Pedagógicos de Facultad 2013 y 2020. Facultad de Educación. <https://view.genial.ly/60268abdc31f750d8b68f048/vertical-infographic-boletin-lic-literatura-y-lengua-castellana-31>

Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2017). *Comunicado oficial n.º 005 del Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional*. http://institucional.pedagogica.edu.co/proyectos/admin/agendapedagogica/docs/notas/comunicado_consejo_academico_005.pdf

Villarraga Sarmiento, Á. (2 de diciembre de 2019). *Paro nacional 21N... 4D... Contra Duque, inmenso movimiento social y ciudadano exige derechos, decae el uribismo*. *Revista Sur*. <https://www.sur.org.co/paro-nacional-21n4d-contra-duque-inmenso-movimiento-social-y-ciudadano-exige-derechos-decae-el-uribismo/>

Vivas Hurtado, S. (2013). *Nociones de investigación en la Universidad de Antioquia*. *Revista Lectiva*, (23), 53-63. https://issuu.com/asoprudea/docs/lectiva_23_



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://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>, e ITESO, <http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesauro/thes.aspx?term=Literatur>
- Las figuras (tablas y gráficas) deben presentarse según la Guía de imágenes y, adicionalmente, en archivo aparte.
- Las imágenes en color deben enviarse en archivos de alta calidad (no menor a 400 dpi). Los dibujos o esquemas deberán ir en original.
- La estructura del documento debe seguir las normas APA, 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

Desafíos de un mundo mutante: educación y tecnología

Sandra Patricia Quitián Bernal y Mario Montoya Castillo

PEDAGOGÍA DE LA LENGUA

El taller de una costurera cosiendo e investigando

The Workshop of a Seamstress-Teacher Who Undertakes Sewing and Researching

Elvia Adriana Arroyave Salazar- Julia Adriana Castro Carvajal

Artículo de Reflexión

El enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo

The Sociocultural Approach to Language: Beyond Linguistics and Communication

Jesús Pérez Guzmán

Artículo de Revisión

La adaptación metodológica del profesorado de chino durante la pandemia del COVID-19

Chinese Teachers' Methodological Adaptation during the COVID-19 Pandemic

Kuok-Wa Chao Chao - Ileana Arias Corrales - Isela Díaz Fuentes - Alicia Campos Vargas

Artículo de Investigación

LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Estudios sobre las actitudes lingüísticas en el contexto colombiano: una revisión

Studies about Linguistic Attitudes in the Colombian Context: A Review

Andrés Mahecha Ovalle

Artículo de Revisión

Categorías emergentes de las habilidades retóricas y argumentativas en derechos de petición

Emerging Categories of Rhetoric and Argumentative Skills in Rights of Petition

David Alberto Londoño Vásquez- Margarita María Uribe Viveros

Artículo de Investigación

De la oralidad a las nuevas oralidades. Un estado del arte

From orality to new oralities. A state of the art

Marleny Hernández Rincón

Artículo de Revisión

LENGUAJE, MEDIOS AUDIOVISUALES Y TECNOLOGÍAS

Estrategias colaborativas para el diseño de ambientes blended-learning en lectura

Collaborative strategies for the design of blended-learning environments in reading

Sandra Patricia Quitián-Bernal - Juan González-Martínez

Artículo de Investigación

AUTORA INVITADA

Por una poética planetaria en la formación de maestras y maestros de la Universidad de Antioquia

Towards Planetary Poetics in Teacher Education at Universidad de Antioquia

Mónica Moreno Torres

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