



**UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

## **Enunciación**

**Volumen 28 número 1, 2023**

**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**

Dra. 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  
*Instituto Politécnico Nacional, México*  
Dra. Angela Kleiman  
*Universidade 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**

Lida Ximena Tabares Higueta  
*Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia*  
Mónica Irma Tapia Ladino  
*Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile*  
Emilce Moreno Mosquera  
*Pontificia Universidad Javeriana, Colombia*  
Ricardo Acosta G  
*Quality Leadership University, Panamá*  
Thalita Camargo Angelucci  
*CONICET, Argentina*  
Harold Andrés Castañeda Peña  
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia*  
Guillermo Soler Quilez  
*Universidad de Alicante, España*  
Jeison Herley Téllez  
*Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia*  
Lirian Astrid Ciro  
*Universidad del Valle, Colombia*  
Claudia Portilla  
*Universidad de Barcelona, España*  
Marian Lissett Olaya Mesa  
*Universidad de Cartagena, Colombia*  
David García León  
*Maynooth University, Irlanda*  
Marcela Jarpa Azagra  
*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*  
Zahyra Camargo Martínez  
*Universidad del Quindío, Colombia*

Luz María Lepe Lira  
*Universidad Autónoma de Querétaro, México*  
Mirta Yolima Gutiérrez Ríos  
*Universidad de La Salle, Colombia*  
Juan Pablo Arancibia Carrizo  
*Universidad Santiago de Chile, Chile*  
Andrew Philominraj  
*Universidad Católica del Maule, Chile*  
Rodolfo Gómez  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Martha Liliana Jiménez Cardona  
*Universidad Externado de Colombia, Colombia*  
María Belén Romano  
*CONICET, Argentina*  
Begoña Regueiro Salgado  
*Universidad Complutense de Madrid, España*  
Andrés Fernando Forero Gómez  
*Universidad del Norte, Colombia*  
Juan Antonio Núñez  
*Universidad Autónoma de Madrid, España*  
Natalia Ávila Reyes  
*Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*  
Ana Clara Sánchez  
*Universidad de Nariño, Colombia*  
Alice Castaño Lora  
*Universidad del Valle, Colombia*  
Ligia María Sánchez Castellón  
*Universidad del Magdalena, Colombia*  
Laura Eisner  
*Universidad Nacional de Río Negro, Argentina*  
Jorge Eliécer Martínez Posada  
*Universidad de La Salle, Colombia*  
José Rovira-Collado  
*Universidad de Alicante, España*  
Miguel Ángel Mahecha Bermúdez  
*Universidad Surcolombiana, Colombia*  
María de los Ángeles Galindo Ruíz de Chávez  
*Universidad de Sonora, México*  
Angélica Tornero  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Nancy Edith Fernández  
*Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Argentina*  
Gabriel Valdés León  
*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España*  
Leandro Arbey Giraldo Henao  
*Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia*  
Hilda Difabio de Anglat  
*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*  
María Gabriela Lorenzo  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Gina Constanza Quintero Aldana  
*Universidad de Ibagué, Colombia*  
Rudy Doria Correa  
*Universidad de Córdoba, Colombia*

## **DIRECCIÓN EDITORIAL**

Oficina de Investigaciones

## **COORDINACIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS - OFICINA DE INVESTIGACIONES**

Fernando Piraquive

## **GESTORA EDITORIAL**

Cindy Lorena Roa Ovalle

## **CORRECCIÓN DE ESTILO EN ESPAÑOL**

Fernando Carretero Padilla

## **CORRECCIÓN DE ESTILO EN INGLÉS**

José Daniel Gutiérrez Mendoza

## **DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN**

Andrés Mauricio Enciso Betancourt

## **Ilustración de carátula**



*The Refugees* de Tamara de Lempicka (1937).

# 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, bajo 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 el(los) autor(es), mediante 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 (UDFJC) y en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, mediante el cual se reglamenta la política editorial de la UDFJC y la normatividad vigente al respecto en Colombia. En todo caso, se dará al (a los) autor(es) 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 el (los) autor(es), mediante el uso correcto de dicha información por los medios que les 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 del (de los) autor(es)

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, el (los) autor(es) deberá(n) 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.

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 según 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 asegura 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(s) autor(es) 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 del (de los) autor(es).
- 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 del (de los) autor(es) 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 considerarse como tal, según lo estipulado por la declaración de buenas prácticas y normas éticas de la revista *Enunciación* y de la UDFJC, pero no limitarse necesariamente a ese criterio.

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.

El comportamiento no ético debe comunicarse 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 del comportamiento no ético al Comité de Publicaciones de la UDFJC.

#### *Investigación sobre el comportamiento no ético*

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 formuladas por comportamiento no ético.

Un comportamiento no ético de carácter grave se debe notificar a las entidades de filiación institucional del (de los) autor(es) o a aquellas que respaldan la investigación.

Los editores, en consideración con la UDFJC, deben determinar 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 al (a 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 al (a los) autor(es) o evaluadores, en la que se 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 (a 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 de que el buen nombre de la UDFJC se vea comprometido.

### **Aviso de derechos de autor**

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 UDFJC 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 del lenguaje, la pedagogía de la lengua y la literatura.



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 al (a los) autor(es) 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, pedagogy of language and literature.



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* journal. 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.



**EDITORIAL**

Desafíos de un mundo mutante: educación y tecnología 12  
*Sandra Patricia Quitián Bernal, Mario Montoya Castillo*

**PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA**

Crónicas escolares: un acercamiento a la escritura en primaria 15  
*School Chronicles: An Approach to Writing in Primary School*

*John Jairo Melo Linares*

**Artículo de investigación**

La escritura académica en ingeniería: un acercamiento al caso hispanoamericano 34  
*Academic Writing in Engineering: An Approach to the Hispanic American Case*

*Rosmar Guerrero, Milagros Farfán de Rojas, Jesús Darío Lara*

**Artículo de revisión**

Narración e interacción social en el recurso *Espacio de Lectura*: ejes para reconocer, interpretar y reconstruir la realidad 52

*Narration and Social Interaction in the Resource Espacio de Lectura: Axes to Recognize, Interpret, and Reconstruct Reality*

*Richard Uribe Hincapié, Juliana Salazar Giraldo, Ángela María Marín Sánchez*

**Artículo de reflexión**

**LITERATURA Y OTROS LENGUAJES**

Comprensión lectora de textos continuos y discontinuos mediante estrategias metacognitivas 69  
*Reading Comprehension of Continuous and Discontinuous Texts Using Metacognitive Strategies*

*María Catalina Herrera Viana, Teresita María Gallego Betancur*

**Artículo de investigación**

Estudio de caso de retroalimentación no directiva mediante enunciados asertivos 83  
*Case Study on Non-Directive Feedback through Assertive Statements*

*Emmy Antonella González Lillo, María Teresa Mateo Girona*

**Artículo de investigación**

Las posibilidades disruptivas del libro-álbum: una aproximación literaria desde la teoría *queer* 101

*The Disruptive Possibilities of the Book-Album: A Literary Approach from Queer Theory*

*Andrés Suárez Rico*

**Artículo de reflexión**

**LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA**

“No soy ilegal, soy profesional”: autoidentificación de docentes colombianos en Estados Unidos 116

*“I’m not Illegal; I’m a Professional”: Self-Identification of Colombian Teachers in the USA*

*Eliana Garzón-Duarte, Julia Posada-Ortiz*

**Artículo de investigación**

Learning Communities: A Project to Enhance the Development of English Communicative Competence 130

*Comunidades de aprendizaje: proyecto para mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés*

*Aristóteles Alexander Álvarez Correa, Andrés Felipe Mejía Castro, Evelin Cristina Quiceno Sosa*

**Artículo de revisión**

**LENGUAJE, MEDIOS AUDIOVISUALES Y TECNOLOGÍA**

Biopolítica de la comunicación, un campo para problematizar 146

*Biopolitics of Communication, a Field to Reflect Upon*

*José Daniel Lencina*

**Artículo de reflexión**

## AUTORA INVITADA

Lecturas dramatizadas y escritura  
creativa en un contexto universitario  
interdisciplinar 161  
Dramatized Readings and Creative Writing  
in an Interdisciplinary University Context  
*Cristina del Moral Barrigüete*

## RESEÑA

Entre líneas y aulas. 21 docentes  
latinoamericanos narran sus experiencias 177  
Between Lines and Classrooms. 21 Latin  
American Teachers Narrate their Experiences  
*Juan Joel Linares Simancas,  
Alberto José Quintero Oviedo*

# Editorial



### Investigar para transformar desde el lenguaje

Hace más de cien años, el filósofo francés [Henri Bergson \(1963\)](#) nos enseñó que “existir consiste en cambiar, cambiar madurando, madurar creándose indefinidamente a sí mismo, [lo que significa que] somos artesanos de la vida, de sus momentos” (p. 444), por lo que cada momento sería una especie de acto creativo. De esta manera, transitar la vida siempre traerá desafíos políticos, ontológicos y epistemológicos, en una apuesta por crear formas de organización, nuevos espacios e interacciones que, finalmente, le dan sentido a la existencia.

Habitar este mundo cambiante es, por supuesto, un reto para la educación y la formación que, en nuestra mirada, deben ser también adaptativas, emergentes o, según Bergson, un ejercicio de “madurar creándose indefinidamente”. Esta maduración-creación puede encontrar un fundamento en la acción del docente desde la investigación educativa, pues ya sabemos que educar no es solamente transmitir información; más bien, es un ejercicio espiritual que debe permitir a los individuos construir las formas de relacionarse consigo mismo, con el otro y con el mundo, lo que significa establecer el vínculo entre vivir, adaptar, diseñar y cambiar.

En este sentido, la investigación educativa es, en sí misma, un escenario de relaciones que se movilizan desde las preguntas que nos formulamos en nuestra experiencia pedagógica, su contexto, sus significados y posibilidades de transformación. Indagar e interrogar las prácticas educativas, particularmente en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura, supone la conformación de comunidades de investigación, desde las que se teje y entreteje conocimiento, con otros y para otros.

El lenguaje, como producto de la actividad humana y como práctica social, erige todo un mundo dinámico de pluridiscursividad, lo cual representa un amplio abanico de posibilidades en el escenario de la investigación educativa. Pensemos, por ejemplo, en las diferentes formas de representación del lenguaje, la puesta en escena de las actividades discursivas de la lengua oral o escrita, sus didácticas y su circulación en la cultura, el uso de los medios digitales y sus mediaciones en los procesos de comunicación e interacción humana, la multimodalidad y la polifonía presentes en una variedad de prácticas vernáculas letradas, cercanas a la cotidianidad de niños, jóvenes y adultos.

La acción del maestro investigador en cualquiera de estos ámbitos detona dos grandes alcances: por un lado, robustece sus competencias profesionales desde una mirada introspectiva y crítica a su praxis pedagógica; por otro, potencia las dinámicas educativas y las líneas de trabajo curricular, gracias al liderazgo y a la capacidad de innovación que emerge de la actividad investigativa docente.

Para [Camps \(2012\)](#), la investigación sobre la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad formal, ha avanzado de forma importante en los últimos tiempos, precisamente como respuesta a la necesidad de fundamentar propuestas orientadas a una nueva pedagogía de las lenguas y del lenguaje en los currículos de educación básica, media y superior. Por su parte, [Prado Aragonés \(2004\)](#) sostiene que, precisamente, la investigación en la acción es la que permite identificar problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura, y construir soluciones. No obstante, aún es necesario que el impacto y el aporte derivado de estas prácticas investigativas hagan conducente el fortalecimiento de nuevos y diversos mecanismos de difusión y divulgación de estos conocimientos al servicio de comunidades docentes interesadas en aprender de otros para mejorar sus prácticas.

En palabras de Maturana y Bloch (1985, citados por [Ortiz Ocaña, 2015](#)) nos configuramos como humanos creadores y transformadores del mundo gracias a la condición de *lenguajear*, de inventar y reconfigurar con el lenguaje. Habitamos un mundo mutante que se metamorfosea a cada instante, en el que nos reconocemos frágiles y vulnerables y, a la vez, siempre con la vitalidad de reafirmar la vida, de establecer el vínculo primordial entre los seres humanos y el mundo. Un tiempo que requiere del cuidado como práctica filosófica que interroga las dimensiones humanas y culturales, como, por ejemplo, la forma como moramos la vida cotidiana, la configuración de los espacios, la naturaleza y sentido de las interacciones sociales que nos llevan a tejer relaciones *lenguajeando*. Pensamiento y lenguaje,

en cuanto detonantes de la acción humana, tejen entonces un vínculo *sine qua non* para la consolidación de comunidades y entornos más equitativos, incluyentes y con un pensamiento más sensible al cambio.

Desde este contexto, el *ser y el hacer* del docente como investigador, situado en una perspectiva crítica del conocimiento y la pedagogía, se proyecta, en palabras de Giroux (1990), como un “intelectual transformativo”. Es decir, un sujeto con toda la fuerza y capacidad para enfocar y matizar su acción docente, desde un punto de vista reflexivo y de acción crítica, como parte del proyecto de formar y transformar a los estudiantes, en la línea del compromiso social. “En manos de un educador crítico está la formación de un educando crítico con habilidades para pensar, actuar críticamente y transformar su realidad”, afirma Patiño (2010, p. 80).

De este modo, la actividad investigativa del docente, particularmente en pedagogía de la lengua y la literatura, reviste de gran importancia si se parte de que la praxis pedagógica es el objeto de estudio constante que da origen a saberes teórico-prácticos tendientes al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos situados. Para Bojacá (2001),

los docentes en su rol de investigadores son quienes tienen que impulsar propuestas renovadoras, tendientes a garantizar su liderazgo y protagonismo en el desarrollo de proceso de formación que contribuyan a la cohesión y a la cualificación progresiva de la misma. (p. 120)

*Enunciación*, en su volumen 28 número 1, presenta las reflexiones e investigaciones de profesores e investigadores iberoamericanos que, con su vitalidad y esfuerzo, encaran los desafíos y retos de este mundo mutante. Todos ellos avanzan por la senda de madurar, crear, diseñar propuestas para sentir, pensar, intervenir, transformar las prácticas educativas en el campo del lenguaje, la pedagogía y la literatura. En esta ocasión, encontramos un hilo conductor que nos aproxima a la problemática de la acción docente desde la investigación educativa y el desarrollo de la competencia comunicativa (oralidad, lectura, escritura), problemática crucial para pensar en tiempos inciertos y, algunas veces, oscuros. Invitamos a nuestros lectores a sumar acciones en y para la investigación educativa en cualquiera de los escenarios que se proponen en estas páginas. Estamos seguros de que la participación reflexiva y propositiva de los educadores en comunidades o equipos de trabajo conduce a fortalecer la calidad de las prácticas educativas, precisamente si se parte de reconocer sus dificultades y la necesidad de transformación.

Sandra Patricia Quitián Bernal - Mario Montoya Castillo  
Editores  
Grupo de Investigación Lenguaje, Identidad Cultura.  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

## Referencias

- Bergson, H. (1963). La evolución creadora. En *Obras escogidas* (pp. 433-755). Aguilar.
- Bojacá, B. B. L. (2001). Seminarios-talleres de las redes para la transformación de la formación docente en el lenguaje. *Enunciación*, 6(1), 119-121. <https://doi.org/10.14483/22486798.2453>
- Camps Mundó, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 23-41.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. En *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 171-178). Paidós.
- Ortiz Ocaña, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *Revista CES Psicología*, 8(2), 182-199.
- Patiño, Z. (2010). Pensar la formación de sujetos críticos en la escuela. Reflexiones sobre los casos de Colombia y México. *Educación y Humanismo*, 12(19), 73-92.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Editorial La Muralla.

# Pedagogías de la lengua



## Crónicas escolares: un acercamiento a la escritura en primaria

### School Chronicles: An Approach to Writing in Primary School

John Jairo Melo Linares<sup>1</sup> 

#### Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación “La crónica como oportunidad para favorecer la escritura en ciclo uno”, a partir de la comprensión, elaboración y funcionalidad de este género en diferentes contextos. Para ello, se diseñó una serie de talleres que se trabajaron de manera sincrónica y asincrónica, dada la situación de la educación remota por la pandemia del covid-19. En este sentido, la investigación se ubicó en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y diseño en investigación acción. Como resultado, se evidencia que los estudiantes desarrollaron la capacidad de construir este tipo de textos, mejorar su propia producción textual y fortalecer su expresión escrita. Además, es importante reconocer que la escuela presenta retos, por un lado, para el profesorado en la medida en que se requiere la actualización de sus prácticas pedagógicas y, por el otro, para los estudiantes en el desafío de adquirir y desarrollar competencias comunicativas que les permitan incursionar en el mundo de las producciones propias. En conclusión, la escritura de crónicas tiene un potencial que va más allá del texto, las letras o las reglas ortográficas (enfoque lingüístico), el cual se expande hacia las posibilidades que su autor le quiera dar (psicolingüístico y sociocultural).

**Palabras clave:** escritura, crónica, narrativa, reflexión, taller pedagógico.

#### Abstract

This article presents the results of the research titled *Chronicles as an opportunity to favor writing in the first cycle*, based on the comprehension, elaboration, and functionality of this genre in different contexts. To this effect, a series of workshops was designed, which were implemented both synchronously and asynchronously, given the context of remote education caused by the COVID-19 pandemic. In this sense, this research followed an interpretive paradigm, with a qualitative approach and a research-action design. As a result, it was evidenced that the students developed the ability to elaborate on this type of text, to improve their text production, and to strengthen their written expression. Moreover, it is important to acknowledge that the school faces challenges, on the one hand, for the teachers, as there is a need to update their pedagogical practices; and, on the other hand, for students, regarding the challenge of acquiring and developing communication skills that allow them to delve into the world of their productions. In conclusion, writing chronicles shows potential beyond the text, letters, or orthographical rules (linguistic approach); it expands toward the possibilities the author is willing to provide to them (psycholinguistic and sociocultural approach).

**Keywords:** writing, narrative, reflect, chronicle, pedagogical workshop.

<sup>1</sup> Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna y licenciado en Educación con énfasis en Educación Especial. Docente en Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: [johnmelo.83@gmail.com](mailto:johnmelo.83@gmail.com)

**Cómo citar:** Melo, J. (2023). Crónicas escolares: un acercamiento a la escritura en primaria. *Enunciación*, 28(1), 15-33. <https://doi.org/10.14483/22486798.20564>

Artículo recibido: 02 de marzo de 2023; aprobado: 20 de junio de 2023

## Introducción

La escuela ha buscado a lo largo de su historia fortalecer el aprendizaje de diversos saberes y disciplinas; información que se encuentra consignada en guías, libros, cuadernos, carteleras y, en general, en todo tipo de dispositivos habilitados para la escritura. En este sentido, el acto de escribir da acceso a la información, ya que permite conocer el código y a la vez desarrollar la expresión de los estudiantes. Así, pues, para alcanzar o facilitar el camino a estos conocimientos, se hace entendible por qué un buen proceso de producción textual es fundamental en la adquisición de competencias comunicativas, en función de que los estudiantes puedan transitar con las herramientas necesarias para su aprendizaje.

En oposición a lo anterior, la escritura en la escuela ha desvirtuado el papel expresivo y creativo que esta tiene, a costa de favorecer prácticas tradicionales como la copia, el dictado y la transcripción que son habilidades de nivel básico ejecutivo (Cassany, 1999), necesarias de alcanzar, pero que no son el fin último del aprendizaje de la escritura y de su manifestación expresiva. Según Cassany (2012), esta, en principio, se puede dar de manera incorrecta, pero con un sentido profundo, creativo y claro para la audiencia a quien va dirigido. Además, puede ser explorada de una forma diferente a la que la escuela la ha enseñado. De modo que se pueda separar de estrategias educativas pensadas para oyentes y hablantes homogéneos (Lomas et al., 1993), es decir, que no tienen en cuenta las particularidades de los niños, lo cual limita en gran manera su aprendizaje.

Por lo anterior, es pertinente acercar los aprendizajes a las realidades de los estudiantes. De hecho, la escritura favorece su creatividad y expresión cuando no se entiende solo como una habilidad de abstracción, sino también desde los aspectos funcionales de su uso, es decir, que se pueda desarrollar desde la vida real (Braslavsky, 2000), sin desconocer que los estudiantes necesitan de un

sistema de representación de la escritura, que no se limite a la transcripción de un código (Ferreiro, 1997), actividad que se repite permanentemente en las prácticas pedagógicas tradicionales.

El presente artículo de investigación se sitúa desde la pedagogía de la lengua, donde la escritura es la modalidad del lenguaje que se trabajará. Así, se insiste en la importancia de generar las bases para fortalecerla desde la actividad humana, es decir, desde el uso cotidiano del lenguaje. En este caso se da desde las acciones educativas que se encaminan hacia el aprendizaje y su práctica en contexto. Para ello, la investigación se abordó desde una perspectiva sociocultural, que desde Vygotsky (1979) prioriza el lenguaje como un proceso psicológico superior que facilita la interrelación de los sujetos con su entorno específico. Esta concepción sobre la escritura da paso, no solo su aprendizaje intelectual, sino también a su carácter funcional.

Por consiguiente, el objetivo de la investigación consistió en favorecer la escritura de crónicas a partir de las realidades de los estudiantes de ciclo 1 en el Colegio La Belleza Los Libertadores, sede B, en donde se resaltó el papel que cumple la escritura en la expresión comunicativa de los estudiantes de este ciclo, la cual les permite el desarrollo de competencias comunicativas y el acceso a otras maneras de conocer el mundo. Este conocimiento se manifiesta desde el entorno más próximo y se expande hacia el estudiante con información de todo tipo a través de noticias, narraciones, historias, relatos, cuentos, sus experiencias, las redes sociales, la escuela, la familia, entre otros actores, que terminan influyendo en esa manera de comprender su realidad. En consecuencia, un género que trabaja la realidad de los estudiantes y facilita, a través de sus características, narrar esas realidades es la crónica, cuya labor en primaria ha sido menor, al privilegiarse o postergarse para grados superiores.

En este sentido, la crónica presentó para esta investigación una silueta textual muy sencilla, en



concordancia con el ciclo en la cual se iba a desarrollar. Además, promovió, a través de la motivación de la publicación en un *e-book*, la transición de la escritura privada a la pública.

## Referentes teóricos

En este apartado se propone abordar diferentes referentes teóricos que permitan tener una mirada objetiva sobre la escritura y la crónica. De este modo, se plantea la primera desde aspectos socio-cognitivos, es decir, desde la creación y funcionalidad en el contexto particular de los estudiantes. En este sentido, se expone la importancia de la planeación, la traducción y la revisión en una escritura que se pueda situar tanto en la escuela como por fuera de ella. En la misma línea se sitúa a la crónica como secuencia narrativa que, a través de su silueta textual, brinda al estudiante información sobre su entorno que puede vincularse a sus producciones escritas por vía de su interpretación.

### La escritura

Para iniciar, es conveniente señalar que la enseñanza de la escritura en algunos centros escolares se da mediante estrategias tradicionales. De hecho, el acto de escribir en las escuelas se ha limitado, en muchos casos, al aprendizaje de letras, trazos y su asociación con los sonidos. Según, [Paredes \(2006\)](#), no se puede caer en el error de pensar que porque un niño identifique unas palabras y las asocie a un texto ya lo ha comprendido, no basta solo con conocer las grafías, es necesario otra serie de procesos que garanticen la funcionalidad del lenguaje escrito. Por su parte, [Cassany \(2006\)](#) expresa que leer y escribir son hechos culturales, es decir, que no se dan de manera natural y requieren ser enseñados. Para profundizar más sobre estos aspectos, a continuación se propone un acercamiento a tres perspectivas –tradicional, cognitiva y sociocultural–, con el fin de establecer un marco de referencia y situar lo que en esta investigación se entiende por *escritura*.

### *Desde una mirada tradicional*

La escuela se ha planteado la idea, desde un enfoque tradicional, que escribir es igual a la suma de trazos, formas y normas. En efecto, las producciones escritas del niño se han ligado a un desarrollo de tipo motriz, que las concibe como la capacidad de realizar y plasmar unos signos gráficos que representen el lenguaje hablado de su comunidad. En consecuencia, la influencia de una perspectiva basada en las funciones motrices influye en cómo se conciben los actos escriturales en los centros escolares. De hecho, después de adquirirse el dominio de los trazos básicos, la evaluación que determinaba si se había adquirido el signo escrito consistía en clasificar los tipos de errores que ocurrían durante las producciones escritas. Los errores más comunes, según [Ferreiro \(2014\)](#), eran las “omisiones, sustituciones, adiciones y transposiciones” (p. 259). Sin embargo, hacer énfasis en el error desenfocaba al maestro de los aciertos que podían tener los aprendices en sus textos.

### *Desde una mirada cognitiva*

Desde esta perspectiva, la escritura presenta procesos complejos y de orden superior. Aquí no basta con tener una maduración motriz y una edad adecuada para la ejecución, es necesario también recurrir a actividades intelectuales (planear, textualizar y revisar); por ello debe ser parte de un proceso ([Flower y Hayes 1996](#)). Cabe anotar que este modelo requiere de habilidades de pensamiento complejas y, aunque algunos niños en su desarrollo no las hayan consolidado, es relevante fomentarlas. Estas tienen que ver con la planificación, la traducción y la revisión. La primera hace referencia a la imagen mental del trabajo que se debe ejecutar, lo cual implica traer de la memoria de largo plazo los conocimientos necesarios para la tarea y luego crear objetivos; la segunda se relaciona con la elaboración del texto; y en la tercera, se revisa y se evalúa la producción textual para, de ser necesario, reescribirlo.

En esta línea se resaltan también los postulados de [Scardamalia y Bereiter \(1992\)](#), quienes exponen

un modelo para pasar de *decir el conocimiento* a transformarlo. Por ende, la transformación se da de forma progresiva y, por lo general, a través de una determinada madurez cognitiva. Sin embargo, es relevante brindar las oportunidades para que los estudiantes de primer ciclo puedan transitar ese camino y, asimismo, pasar de ser escritores novatos a expertos en algún momento, y que esto a su vez sea representado en sus composiciones.

### ***Desde una mirada sociocultural***

El proceso de escritura no puede pasar por alto el componente cognitivo en la manifestación del lenguaje escrito, razón por la cual esta investigación considera pertinente tanto el contexto como los procesos mentales que se ejecutan en él. En este sentido, la perspectiva sociocultural concibe al individuo como el ser que se encuentra detrás de todo texto. Es decir, escribir no es solo conocer las letras, las superestructuras de los textos o hacer representaciones mentales de forma organizada con el fin de ordenar el discurso, también implica entender que por medio ella se pueden plasmar las realidades de los sujetos, en donde el autor está directamente relacionado con sus producciones escritas y tiene la firme intención de ejercer un acto comunicativo a través de ellas. De hecho, esta tiene una expresión cargada de pensamientos subjetivos, construidos en la interacción con el entorno, de allí que [Cassany \(2014\)](#) manifieste que el punto de vista del escritor no sea individual.

En este marco es importante retomar los postulados de [Vygotsky \(1979\)](#), para quien “la enseñanza de la escritura se ha concebido en términos poco prácticos” (p. 159). También manifiesta que su papel en la escuela tiene una menor relevancia si la comparamos con el desarrollo cultural del niño. Por ello es necesario vincularla más allá de la mirada utópica de las formas y trazos perfectos a una que esté al servicio de la funcionalidad; en otras palabras, que sirva para algo y al mismo tiempo sea eficaz en la comunicación.

### **La crónica**

La crónica para esta investigación se consideró como un género discursivo, ya que, según [Bajtín \(1999\)](#), “cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos” (p. 248), los cuales a su vez “reflejan las condiciones específicas y el contexto” (p. 248) de esas esferas se desprenden tres aspectos que hacen parte del todo del enunciado: el contenido, que se refiere a la temática del enunciado; el estilo, que se muestra a través de recursos léxicos y gramaticales, y la composición, que hace alusión a la estructura que se le da al género.

Asimismo, la crónica puede asumirse desde el género periodístico, desde lo literario y desde lo narrativo. Desde lo primero, porque se muestra como la parte más interpretativa de este ([Yanes, 2006](#)); por lo literario, porque adopta formas complejas en su escritura ([Matute, 1997](#); [Villoro, 2006](#)), y, por último, desde lo narrativo ([Rivas, 2014](#)), al poseer la capacidad de narrar realidades con manifestaciones interpretativas en su contenido. Para este trabajo se adoptó la crónica desde lo narrativo y, en particular, desde la secuencia narrativa que propone [Adam \(1992\)](#) que se representa a través de una situación inicial, la complicación, las acciones que surgen en torno a ella, la resolución y la situación final. Esta secuencia se adaptó para que fuera más cercana a los estudiantes de ciclo uno: título, contexto inicial, desarrollo y desenlace.

### **Metodología**

El presente trabajo se centró en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo mixto y un diseño que se desarrolla desde la investigación acción. Desde el paradigma se dan a conocer las diferentes realidades de los estudiantes y personas afectadas en la investigación. De esta manera, es posible la interpretación más que la explicación de

los fenómenos que nacen de las interacciones de los sujetos con la escritura y la crónica. Por otro lado, el enfoque se da desde los métodos mixtos de la investigación, los cuales buscan analizar datos cualitativos y cuantitativos en busca de interpretar a todo el conjunto de información (Hernández y Mendoza, 2018). En este sentido, la investigación tiende más hacia lo cualitativo; sin embargo, tiene una carga menor del cuantitativo, por ello recibe el nombre de *cualitativo mixto*.

De este modo, el diseño de investigación apropiado para comprender, reflexionar y abordar las problemáticas encontradas en el contexto educativo es la investigación-acción que, según Elliot (2000), se desarrolla en tres fases: *aclaración y diagnóstico de situaciones problemáticas*, en donde se hizo la lectura del contexto, recolección de información a través entrevistas, diarios de campo y la revisión documental. En esta etapa se concluyó que las prácticas pedagógicas del docente estaban fundamentadas en la transcripción, la copia y el dictado que, como se ha manifestado anteriormente, son habilidades que se necesitan; sin embargo, presentan inconvenientes cuando son las únicas que se abordan en la adquisición de la escritura y más cuando se trabajan sin discriminar las diferencias que hay en el desarrollo de los estudiantes, además de no tener en cuenta diferentes géneros discursivos. Esto abrió la posibilidad de probar un género poco o nada trabajado en primaria como la crónica y, a la vez, explorar nuevas posibilidades sobre el aprendizaje de la escritura desde una perspectiva que pudiese combinar el modelo cognitivo y sociocultural.

La fase de *formulación de estrategias de acción para resolver el problema*, acompañada de una búsqueda de sustento teórico y práctico, produjo recursos didácticos que permitieron desarrollar una estructura abierta y flexible en torno a las situaciones encontradas y que dieron ruta a la implementación de la estrategia “Mi primera crónica”, la cual se planeó para desarrollarse durante seis talleres en modalidad de educación remota. Cabe aclarar que los talleres fueron diseñados para

trabajar la escritura desde la lengua en uso y como proceso (planeación, textualización y revisión), lo que facilitó el seguimiento permanente del trabajo y, a su vez, movilizar las producciones textuales desde la riqueza que ofrecía el contexto de cada persona que participó en la propuesta.

Por último, en la tercera fase de *implantación y evaluación de la estrategia de acción*, consideró una evaluación a través de la reflexión, que consistía en tener contacto permanente con la construcción de las producciones escritas. Se trabajaron evaluaciones permanentes ligadas a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, a través de formularios de Google Forms, los cuales permitían retroalimentar los diferentes talleres y clases sincrónicas. Todo lo anterior, en busca de favorecer y enriquecer la escritura de cada versión del texto propuesto como estrategia. En consecuencia, se elaboró un *e-book* que, en compañía de las familias de los estudiantes, se compartió de forma remota.

En relación con la educación remota (por motivos de pandemia), esta requirió de orientaciones y recomendaciones de carácter didáctico para garantizar las bases mínimas sobre la escritura (Figueroa et al., 2022). Además del reto que implicaba la comunicación entre docentes y estudiantes (Martínez, 2021), que se incrementó con las dificultades del contexto socioeconómico en el que se encontraban, entre ellas, la de estar en las sesiones sincrónicas, en algunas ocasiones se trabajaba de manera asincrónica con el apoyo de las familias. Vale la pena destacar el papel que el docente desempeñó en las experiencias que desarrollaron los estudiantes en la investigación, de allí que el lenguaje en la dinámica comunicativa debía ser planificado (Cassany, 2021) y más que en el caso de los talleres remotos, los cuales requerían de concreción y claridad.

Después de la lectura etnográfica del contexto, identificar una problemática en el aula, citar los referentes teóricos y diseñar una propuesta metodológica, surgen de la investigación las categorías y subcategorías de análisis, representadas en

la [tabla 1](#). Las cuales se verán reflejadas a lo largo del análisis de los resultados.

Asimismo, es importante exponer los talleres adelantados en la propuesta de intervención, que llevó por título “Mi primera crónica”, en la cual se favoreció paso a paso la escritura de los estudiantes de ciclo 1. Estos talleres se detallan en la [tabla 2](#).

## Análisis y discusión de resultados

En este apartado se muestra y analiza el trabajo realizado durante la investigación y que concluye con los resultados de la puesta en marcha de la estrategia pedagógica basada en talleres. Vale la pena resaltar la buena disposición tanto de los estudiantes como del docente investigador para que, a pesar de las circunstancias atípicas de la intervención dadas en el marco de la pandemia del covid-19,

los encuentros virtuales pudieran efectuarse desde la distancia. Este proceso se llevó a cabo a través de clases sincrónicas en línea, las cuales se hicieron con los recursos que se disponían debido a la situación de vulnerabilidad de la población con la que se trabaja en el Colegio La Belleza Los Libertadores.

Con base en el diseño de la investigación-acción, la propuesta de talleres se ajustó a través de la reflexión y el análisis de cada sesión. Esto, con el ánimo de cumplir con los objetivos planteados, de modo que se alcanzara, más que un producto (texto de la crónica), un proceso de escritura con el cual visualizar la planeación, la textualización y la revisión (Flower y Hayes, 1996) en contextos de uso, con historias basadas en la realidad e intereses de los estudiantes. Al no ser presencial, y al hecho de que no todos estudiantes pudiesen activar sus videocámaras, fue difícil verificar que sus escritos no tuviesen influencia de alguna de personas a cargo de ellos.

**Tabla 1**

*Categorías y subcategorías de la investigación*

Categorías	Subcategorías
Modalidad de la lengua: escritura	Planificación. Textualización o traducción. Revisión. Funcionalidad.
Género discursivo: crónica	Secuencia narrativa. Superestructura. Macroestructura.

**Tabla 2**

*Cronograma de talleres “Mi primera crónica”*

Momentos	Talleres	Sesiones
Construcción de significados	1. Acercándonos a la crónica.	Aproximación a la crónica. Escoger un tema.
	2. Somos investigadores	Selección de fuentes.
Producción textual	3. Soy un cronista	Mi primer borrador de crónica. Título y contexto inicial. Desarrollo y desenlace.
	4. Valoro lo que escribo y lo que escriben	Autoevaluación y coevaluación.
Reescritura del texto	5. Mejoremos lo que hemos escrito	Reescritura.
	6. Tengo una publicación virtual	Exploración de las crónicas terminadas.

De conformidad con lo anterior, y para darle un marco de referencia al análisis, es importante recordar que, para esta investigación, la escritura es una tecnología y como tal requiere ser aprendida y comprendida. Asimismo, se ejecuta en medio de procesos (planeación, textualización y revisión) además de tener un uso real y funcional para las personas en relación con la comunicación y la expresión de sus realidades. Este último aspecto es coherente con la construcción de la crónica, entendida como aquella que sigue una superestructura basada en la secuencia narrativa y se concibe como una narración que se basa en hechos reales y que describe en detalle una situación de alguien o algunos personajes que interactúan en ella de manera cronológica.

En el análisis se realizaron inferencias de orden cualitativo y cuantitativo, lo que arrojó en cada apartado metainferencias (Hernandez y Mendoza, 2018) o inferencias mixtas. De este modo, se analizaron las diferentes categorías y subcategorías a la luz de datos cuantitativos y cualitativos, producto de diferentes fuentes de recolección (talleres sincrónicos en la plataforma Teams, encuestas en Google Forms y producciones escritas).

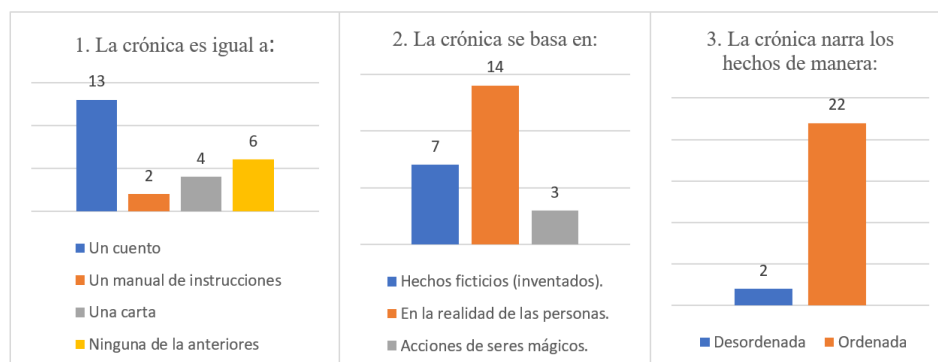
Ahora bien, para comprender la disposición del análisis hay que remitirse a las categorías y subcategorías representadas en la [tabla 1](#). Una vez identificadas, el estudio se divide en cuatro momentos: el primero hace alusión a la construcción de significados, de la que se busca conocer los saberes de los estudiantes frente al género de la crónica; el segundo, a la producción textual; el tercero, a la reflexión sobre el proceso de escritura, y el cuarto, a la reescritura del texto y consolidación de toda la revisión en los diferentes espacios de reflexión sobre el acto de escritura. Los talleres se realizaron con 24 estudiantes, a los que se les asignaron unos códigos que van desde E1 hasta E24. Asimismo, al docente investigador en algunos apartados y transcripciones se le denominó D1.

## Construcción de significados

Los talleres en un primer momento se planearon para la ejecución durante el año 2020 de manera presencial y que debido a la pandemia provocada por el covid-19 se pospone para 2021; por tanto, se ajustan para desarrollarse a través de la modalidad remota. Con esta claridad se inicia la intervención en el primer semestre del año 2021, con 24 estudiantes. En este primer momento, que se refiere a la construcción de significados, se toman dos sesiones de trabajo vinculadas al primer taller, titulado “Acercándonos a la crónica”. Las presentaciones de los talleres, que serán nombrados a lo largo del análisis, se encuentran disponibles en la página web Canva (<https://acortar.link/INYLvM>)

Ahora bien, el primer taller tenía como propósito conocer esos saberes de los estudiantes en relación con el género de la crónica y para ello se dividió en dos momentos: el primero consistió en una encuesta cuyo propósito fue comparar el antes y el después de lo que conocían sobre la crónica. De este modo, se les compartió una rúbrica, cuyos resultados se encuentran en la [figura 1](#). El segundo momento se enfocó en dar a conocer el género de la crónica a partir de un esquema sencillo que diera cuenta de su superestructura y las diferencias frente a la carta, la fábula y la receta de cocina.

Este instrumento, que forma parte del diagnóstico del grupo de estudiantes de ciclo 1 frente a su concepción de crónica, se aplicó el 1 febrero de 2021, a través de Google Forms. Para su ejecución no se había realizado una introducción formal hacia el género que se proponía trabajar. También, el año anterior a los estudiantes se les había asignado una tarea que implicaba averiguar sobre qué era la crónica, lo que pudo generar algunas nociones sobre al respecto. En la [figura 1](#), pregunta 1, se visualiza que, de las 24 respuestas, en 12 se manifestó que la crónica era igual a un cuento; 3 la relacionaban con la carta; 2, similar a un manual de instrucciones, y 6, a ninguna de las anteriores.

**Figura 1***Taller 1: Aproximación a la crónica*

Allí hay una clara tendencia a comparar la crónica con un cuento. Esto tal vez se deba a la cantidad de material literario que se asocia con los cuentos y que a esta edad se entrega a los estudiantes para su lectura y comprensión. Al final del análisis se compararon estas respuestas con un antes y un después de la implementación de la estrategia.

### Producción textual

La producción textual hace referencia al momento de los talleres e involucra planificación, textualización y revisión. También se relaciona con la reescritura de las crónicas a través de la reflexión sobre el aprendizaje de los estudiantes sobre su actividad escritural. En la [figura 2](#) se muestra la información que se consolidó y se organizó.

Después de identificar temas de interés y buscar información en torno a este, se organizó la información recolectada en el cuadro de la [figura 2](#), en donde se recogen los hechos principales de las experiencias propias o cercanas de los estudiantes. Para el análisis de los textos construidos se tomaron tres muestras que se expondrán a lo largo de esta sección, y que pertenecen a los estudiantes E4, E16 y E17. Estas se seleccionaron por tener diferentes características: una de ellas inició el proceso con bastantes dificultades, otra tenía ideas parciales y la tercera poseía una idea clara sobre lo que se solicitaba. Las tres sufrieron modificaciones durante la escritura.

Posterior a la organización, en los cuadros se da paso a la escritura del primer borrador, según las indicaciones del DI, los cuales se muestran en la [figura 3](#).

Se inicia el análisis a los primeros borradores y, a pesar de estar en el mismo grupo y grado, manifiestan diferencias en su escritura. Esto se refuerza en el desarrollo, la práctica o el interés que cada uno de ellos le imprime a su propio proceso. En concreto, sobre la coevaluación a E17, su coevaluador manifiesta entenderla de manera regular, al punto de tener que solicitar ayuda a un familiar para poder leerla. Asimismo, considera que la crónica en cuanto a su orden y elementos básicos está regular, que su título es un poco violento y que es difícil su comprensión. Cabe anotar que el evaluador de E17 es de los mejores lectores del curso. Por otro lado, los coevaluadores de E4 y E16 manifiestan que entendieron los textos y que estos cuentan con los elementos básicos; sin embargo, según la [figura 3](#) hay diferencias en redacción y amplitud de las ideas entre ellos.

La [figura 4](#) en la primera pregunta muestra la importancia de aspectos formales para comprender un texto, de hecho, es importante verificar si es legible; esto incluye no solo el tipo de letra, también el lenguaje que se usa ([Cassany, 1995](#)). En consecuencia, acerca de la pregunta 1, se evidencia que la mirada del estudiante, sobre su propia producción textual, se da de conformidad con la capacidad para comprender las gráficas y lo que

Figura 2

Cuadros organizadores de los estudiantes E4, E16 y E17

Titulo	Contexto Inicial	Desarrollo	Desenlace
<p><b>E4</b></p> <p>Titulo: nuestro viaje se arruino</p> <p>Contexto Inicial: La familia el llano en un pueblo llamado el dorado</p> <p>Desarrollo: todo dolor a mi mama y bonito</p> <p>Desenlace: llevan a mi mama al medico por desidratacion por que es una historia vaci de mi familia</p>	<p><b>E16</b></p> <p>Titulo: Una Navidad con mamá</p> <p>Contexto Inicial: De la noche</p> <p>Desarrollo: En nuestro viaje con mi familia y nos fuimos a un pueblo llamado el dorado esa noche mi mamá se enfermó de un dolor de cabeza y bonito</p> <p>Desenlace: llevaron a mi mamá al hospital y le pusieron un cadáver en el Parque</p>	<p><b>E17</b></p> <p>Titulo: UN CADÁVER EN EL PARQUE</p> <p>Contexto Inicial: Mis amigos se llamaban KEVIN, ANDRES, MATHIAS, DILAN, DAMIAN, C. MATHIAS</p> <p>Desarrollo: MIS AMIGOS Y YO ESTABAMOS EN EL PARQUE DE REPENTE ESTABA DESDE TRÁS DE LAS ATRASAS UNA PIEDRA DE EDAD A HABIA UN SOMBRERO Y TODOS VIVIMOS CERCA DE PEPE DE ANIMAL</p> <p>Desenlace: EL SOMBRERO ESTABA MAL DIFERENTE PASABAMOS LAS EXTREMIDADES DE LOS SOMBREROS Y PASABAN POR NOSOTROS A LA COSA FIN?</p>	

Nota: imágenes de los registros de los estudiantes.

Figura 3

Apartados de primer borrador de la crónica

<p><b>E4</b></p> <p>Titulo: nuestro viaje se arruino</p> <p>Contexto Inicial: mi familia y yo fuimos a viajar a un pueblo llamado el dorado esa noche mi mamá se enfermó</p> <p>Nudo: mi mamá se enfermó de un dolor de cabeza y bonito</p> <p>Desenlace: llevaron a mi mamá al hospital y le pusieron</p>	<p><b>E16</b></p> <p>Una Navidad con mamá</p> <p>Contexto Inicial: De la noche 14:00 pm en mi mamá y yo nos despedimos de la familia y nos fuimos a nuestro viaje. San Andrés en la madrugada. Llegamos al Hotel y descansamos para iniciar nuestra aventura.</p> <p>Desarrollo: En nuestro viaje con mi mamá,</p>
<p><b>E17</b></p> <p>UN CADÁVER EN EL PARQUE</p> <p>MIS AMIGOS SONAN ANDRES, KEVIN, MATHIAS, DAMIAN, DILAN, ESTAN DE AÑOS ENTRE 5 A 10. YO ME LLAMO DAVID MIS AMIGOS VIVIMOS CERCA DE PEPE Y MIS AMIGOS ESTABAMOS EN EL PARQUE QUE DE REPENTE DETRÁS DE UNA PIEDRA HABIA UN SOMBRERO DE BAMBÚ ECHO DE PIEL DE ANIMAL INVESTIGAMOS PERO GRABE ERROR DESPUÉS DE ESO A PASEAR PORQUE A ALGO POR LA COMEDIA ES UN</p>	

Nota: primer borrador a partir del cuadro de la figura 2. Sobre estos textos se realizó una rúbrica que recoge tres miradas: la del estudiante, la del compañero y la del docente.

**Figura 4**

Comparación entre la rúbrica de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del primer borrador



**Nota:** se muestran los resultados de las rúbricas de evaluación realizadas en la sesión 5, taller 3. Para este gráfico se trianguló información, de manera que se tomaron solo los datos de los estudiantes que contaban con las tres evaluaciones, ya que no todos respondieron a su autoevaluación y a la coevaluación, de modo que esta se realizó con base en 19 de 24 posibles respuestas.

ellas, al integrarse en las palabras, quieren decir. En este sentido, pueden entender su propia letra. El DI también la entiende, sin embargo, la posibilidad de leer los textos de los compañeros se complica, toda vez que no se ajusta a los parámetros por ellos conocidos y, debido a su falta de experiencia, manifiestan que su legibilidad en la mayoría de los casos es regular. En este escenario, la caligrafía cobra sentido a la hora de dar cuenta de esa función comunicativa.

En línea con lo anterior, pensar en que la letra pueda entenderse es una parte del proceso de escritura, ya que el autor debe examinar hasta ese detalle para que su audiencia lo pueda comprender.

Como manifiesta [Cassany \(1995\)](#), la composición implica “todo lo que piensa, hace y escribe un autor, desde que planea producir el texto hasta que termina la versión definitiva” (p. 31). Esto supone que el escritor atraviese un camino que lo conduce de una escritura privada a una pública. En este ejercicio, uno de los propósitos es poder publicar estos trabajos, lo que implica que “al intentar publicar, es preciso convertir un trabajo de pensamiento privado en algo comunicable para otros” ([Carlino, 2006, p. 12](#)). Aunque la cita, nombrada anteriormente, se basa en escritura en investigación, se considera que también aplica para la tarea de escritura que se trabaja en este documento.



## Reflexión sobre el proceso de escritura

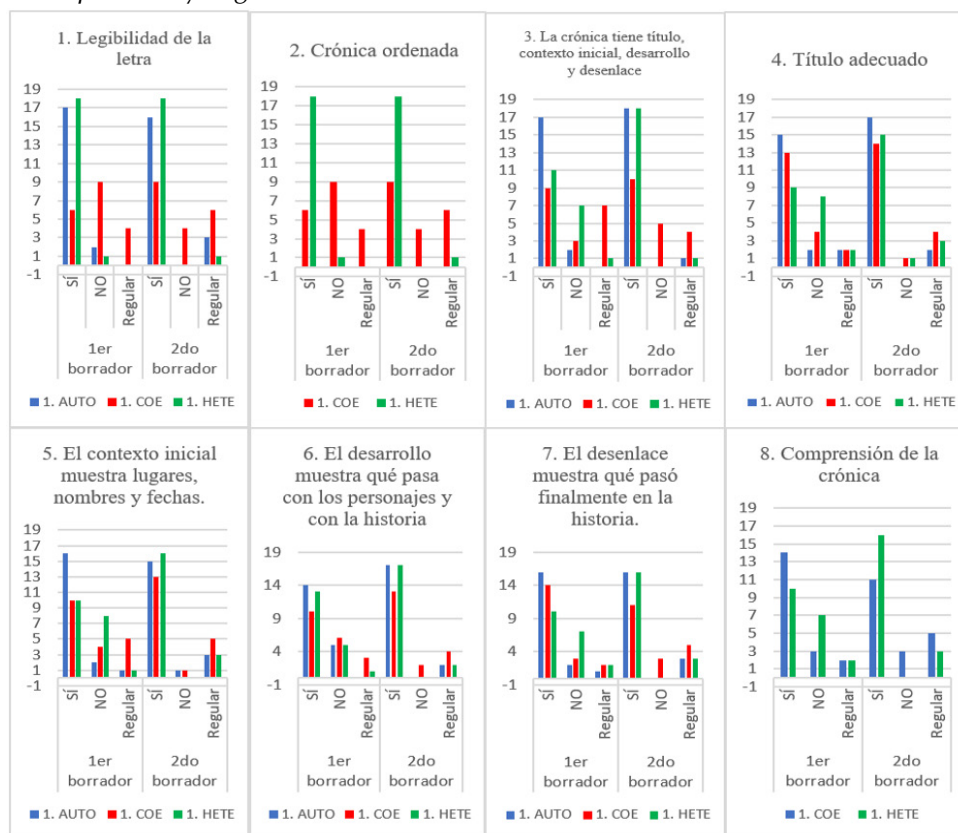
La reflexión sobre el propio aprendizaje constituye uno de los ejes fundamentales de esta investigación, la cual se ejemplifica en la autoevaluación que los estudiantes han realizado durante la elaboración de sus crónicas. Esto permite el seguimiento sobre la escritura, en busca de mejorarla. Por lo anterior, el taller 4 se enfocó en que los estudiantes identificaran y trabajaran signos de puntuación y conectores para darle más sentido al texto. De este modo, cada escritor debía responder una rúbrica y así reconocer aquellos aspectos que debía tener en consideración para organizar la crónica y hacerla más clara para él y para su audiencia.

En consecuencia, la [figura 5](#) compara los mismos aspectos evaluados en el primer borrador de

la crónica frente a la corrección en cada apartado, el cual constituye un segundo borrador del texto. En efecto, se ven aspectos que se han mejorado y otros que aún falta consolidar.

La [figura 5](#) está basada en el segundo borrador de la crónica, el cual fue elaborado desde la corrección del título, contexto inicial, desarrollo y desenlace, en el taller 3. En la cual, se observa en la coevaluación una mejora del 30 % en relación con las preguntas 1 y 2 analizadas en la [figura 4](#), que tienen que ver con la legibilidad y si la crónica está ordenada. Es decir, la reescritura ayudó a que la audiencia pudiese acercarse de forma más fácil al texto. Aunque se presenta una diferencia significativa aún sobre la comprensión del texto a partir de la letra, también se evidencia que disminuyó el porcentaje de estudiantes que no entendían la letra

**Figura 5**  
Comparación entre primero y segundo borrador crónica



**Nota:** comparación entre auto-, co- y heteroevaluación en dos momentos diferentes. El primero de ellos sobre el primer borrador de la crónica y el segundo sobre una versión posterior del mismo texto.

del compañero. Lo anterior ayuda a que la audiencia de la crónica pueda, a partir de este elemento técnico, dar lectura al texto.

En cuanto a las preguntas 3 a la 7, que involucran directamente la escritura de los elementos constitutivos de la crónica, se muestra en la coevaluación una mejora del 10 % en relación con el primer borrador. Aunque no parece mucho el avance de un borrador a otro, al analizar las repuestas de la autoevaluación, se muestra que los estudiantes tienen una mirada más crítica sobre su propio texto, a tal punto que las respuestas de estos se acercan a las del DI en la heteroevaluación. En este sentido, los estudiantes se vuelven más conscientes de lo que se está solicitando en las producciones escritas, de manera que al autoevaluarse y coevaluarse aprenden a identificar aciertos y falencias en escritos propios y ajenos. Este aspecto es de importancia, ya que la escritura se convierte en una poderosa herramienta de aprendizaje que permite por un lado hacerse entender y, por otro, entender el mundo (Murray, 1978).

Según lo anterior, las actividades de pensamiento de un escritor durante una producción escrita se modifican desde que se planea hasta que se termina, y están ligadas a su experiencia con la misma escritura. Por lo anterior, revisar el propio texto, releerlo y mejorarlo posibilitan el camino hacia una escritura experta (Cassany, 1999; Flowers y Hayes, 1996; Sacardamalia y Bereiter, 1992). Con esto no se quiere decir que los estudiantes se van a convertir en escritores expertos de un momento a otro, pero sí que este ejercicio brinda la oportunidad de ir por esa vía.

### Reescritura del texto

Aunque la reescritura se ha presentado a lo largo de las producciones de los estudiantes, es importante tener una versión final de la crónica que, tras dos borradores realizados con sus respectivas auto-, co- y heteroevaluación, se han enriquecido en el proceso. De este modo, en el taller 5 se tuvo como propósito mejorar lo que se había hecho hasta el momento. Se buscaba que los textos se leyeran, releyeran y recontaran para su posterior reescritura

(Sepúlveda y Teberosky, 2021). Luego, en el taller 6 se analizó el impacto que generó el *e-book*, tanto en las familias como en los estudiantes que fueron parte de este trabajo.

En el taller 5 se avanzó, a partir de los errores y aciertos encontrados en las evaluaciones en el taller 4, en un escrito más estructurado, funcional y entendible. Para esto, a los estudiantes se les compartieron las evaluaciones que realizaron los compañeros, junto con una serie de recomendaciones dadas por el docente, las cuales pretendían, a partir de nociones básicas, que ellos encontrarán una manera sencilla de mejorar sus producciones. Al finalizar este taller, los participantes autoevaluaron ciertos aspectos que tenían que ver con puntuación, estructura de la crónica y funcionalidad. En esta última se vincula el gusto por escribir y la necesidad de recurrir a ella, no solo para responder en las diferentes dinámicas de la escuela, sino también en la vida cotidiana, como medio de expresión.

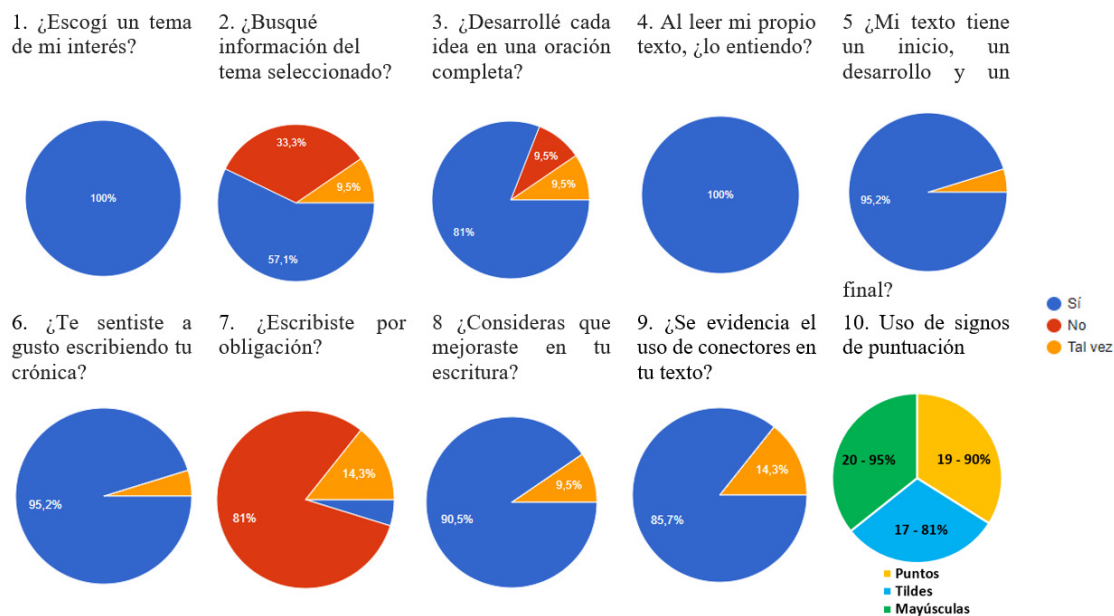
En la figura 6, se muestran las preguntas más relevantes sobre el proceso de los estudiantes en esta última entrega.

En relación con las preguntas 1, 2 y 5, se habla de una correspondencia con algunas características de la crónica que, al fusionarse, la consolidan. La pregunta 1 se refiere al lugar del cual parte la crónica y en ella se infieren las realidades de los estudiantes, que han sido formadas a partir de las experiencias con su entorno y las dinámicas presentadas en él. Por ende, el 100 % de ellos manifiesta que sus producciones parten de un lugar cercano. A partir de allí, inicia una búsqueda de información que nace de acciones reales (vivencias, relatos, experiencias) y que al plasmarla en el papel toma un tinte más subjetivo en la voz de cada escritor. En consecuencia, la escritura tuvo un propósito más genuino (Pérez, 2022).

La pregunta 2 muestra que el 57 % de los estudiantes indagaron sobre sus temas de interés, mientras un 33 % manifiestan que no lo hicieron. Este último dato se debe a que la información la tenían ellos. Además, la pregunta 5 se compone de la estructura básica de la crónica y a la cual el 95 % de

Figura 6

## Autoevaluación crónica final



**Nota:** datos surgidos de la autoevaluación realizada en el taller 5 sobre la crónica final, la cual fue respondida por 21 de 24 estudiantes posibles.

los estudiantes afirma tener en su texto. De hecho, ese cinco por ciento se corresponde a una crónica que no tiene título en su versión final y que se evidencia en la figura 7, la cual corresponde a E4.

La pregunta 5 se compone de otras trabajadas a lo largo de la investigación, por ejemplo: si el título da cuenta de la narración que se va a dar; si en el contexto inicial se muestran fechas, lugares y personajes; si en el desarrollo se profundiza sobre la situación inicial y cómo continuó; si en el desenlace se da cierre a la narración durante toda la crónica. Por lo anterior, se infiere que los estudiantes a lo largo del proceso tuvieron un desarrollo en su forma, no solo de escribir, sino de exponer su pensamiento, manifestado en su texto final, que no es un producto terminado y que tiene aún mucho por mejorar.

En el último taller, se evidenció la importancia de pasar de la escritura privada a la pública, en donde los estudiantes al visualizar sus crónicas de forma terminada, organizada, con diseño, con ambientación musical y visual, pudieron expresar varios sentimientos y emociones que surgieron de

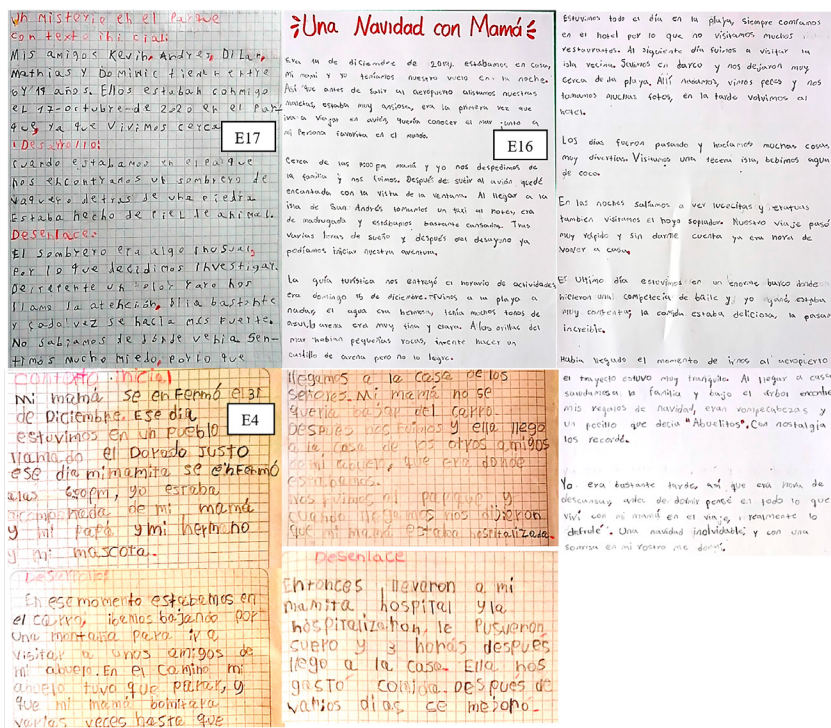
este ejercicio, los cuales se complementaron con el impacto en sus familias. En este último paso, se compartió un *e-book* (figura 8) realizado en la página web de *Bookcreator*, el cual se encuentra en el siguiente enlace: <https://acortar.link/1iMFQ>.

En esta parte se analizó la función que cumple la escritura más allá de la escuela y que permitió que traspasara las paredes de esta. Después de un largo proceso de planeación, búsqueda de información, textualización y varias revisiones, se llega a la culminación de este trayecto, el cual tiene como resultado un libro digital (*e-book*), titulado *Mi primera crónica*.

Tras la oportunidad de compartir con las familias del Colegio La Belleza Los Libertadores en el taller 6, se evidenció que estaban muy emocionadas al igual que los estudiantes. En la presentación del *e-book* se abordó el proceso que se requirió para llevar a buen término el libro digital, de allí se desprendieron comentarios que surgieron del propio taller y de una rúbrica posterior a la cual respondieron los estudiantes.

Figura 7

Crónica final de E4, E16 y E17



Nota: las fotografías son tomadas y enviadas por los mismos estudiantes. Crónica final.

Figura 8

Carátula e-book crónicas de los estudiantes



Nota: carátula del e-book creado con los textos de estudiantes de primer ciclo del Colegio La Belleza Los Libertadores.

Tras el taller 6, los estudiantes y sus familias manifiestan que el esfuerzo en los encuentros se ve reflejado en el producto final. También se evidencia que, en algunos casos, como en E4 la familia argumentó lo siguiente: “muy contenta, pero fue terrible, porque tocó ponerle mucho problema a ella para que lo pudiera hacer, pero le agradezco”. Lo anterior, en parte por lo complejo del ejercicio y porque a la estudiante se le tuvo que insistir mucho para que realizara el trabajo; sin embargo, es de las que se muestra más agradecida por el *e-book*, precisamente por todo el esfuerzo que imprimió en su producción. Por otro lado, E16 manifiesta sentimientos encontrados por la publicación de su texto, así como por la oportunidad de ver a sus compañeros, así sea a través de videollamada. También E17 manifiesta lo siguiente: “me sentí muy emocionado para que la gente disfrute mi crónica”. Este último no elaboró una crónica larga o estilizada, pero sí logró mayor organización en su texto y durante el taller se mostró muy motivado al ver su crónica en el libro digital, esto ligado a lo que [Braslavsky \(2000\)](#) manifiesta sobre la motivación que ejerce, en las diferentes tareas, la interacción con los demás.

Para finalizar, se reflexionó sobre lo aprendido, con lo cual se buscaba que los elementos básicos sobre la comprensión de la escritura como un proceso, que se desarrolla más allá de la escuela y la superestructura de la crónica, quedaran claros en los estudiantes. Por ello, las preguntas 1, 2 y 3 son muy sencillas, pero dicen mucho del proceso. Por ejemplo, es interesante ver cómo en la pregunta 2 se pasó de un 81 % a un 95 % de respuestas, en las que se afirma que no se escribe por obligación. Es decir, los estudiantes tras ver la publicación consideran que valió la pena tanto esfuerzo, al punto de considerar su realización como un acto de gusto y, al mismo tiempo, reconocen en el libro digital un medio de expresión. También manifiestan en un 100 % que la escritura no solo sirve para la escuela, ni tampoco es restrictiva para los adultos, sino que es funcional y la pueden usar en variados contextos tanto académicos como de la vida cotidiana.

Por otro lado, las preguntas 4, 5 y 6 se asocian a los primeros interrogantes que se formularon cuando se iniciaron los talleres, en donde los estudiantes no tenían claro en qué tipo de información se basaba la

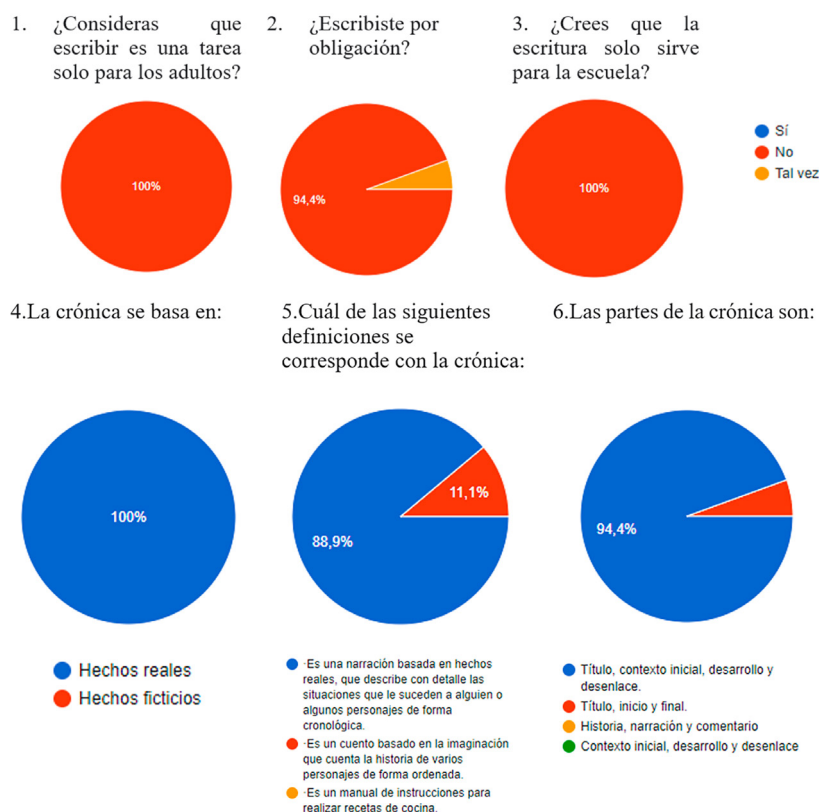
**Tabla 3***Respuestas de estudiantes y familiares taller 6*

<b>Taller 6: videollamada</b>	<b>Rúbrica de evaluación Taller 6 ¿Qué sentiste al ver tu crónica publicada?</b>	<b>¿Cómo se sintió tu familia al ver tu crónica publicada?</b>
E4: Me siento muy feliz, profe, que usted nos hizo hacer esa crónica y con mis compañeros. FE4: Muy contenta, pero fue terrible porque tocó ponerle mucho problema a ella para que lo pudiera hacer, pero le agradezco.	E4: Mucha alegría y tristeza a la vez.	E4: Felicidad.
E16: Me siento emocionada de escuchar a mis compañeros. FE16: Es un sentimiento indescriptible, le da a uno alegría, le dan ganas a uno de llorar. Con todo lo que han hecho ella ha adquirido mucha responsabilidad.	E16: Sentimientos encontrados. Tristeza, porque escuché a mis compañeros y hace mucho que no los veía, y feliz de que mis compañeros hallan visto mi crónica y yo la de ellos.	E16: Feliz al ver que es un logro y un paso muy importante en mi vida.
E17: Profe, en el primer texto que leí no lo entendía, el segundo lo entendía entre comillas y el último era el que mejor se entendía.	E17: Me sentí muy emocionado para que le gente disfruten mi crónica.	E17: Estaba feliz; dijeron que era mi primera crónica y que la iban a buscar para verla.

**Nota:** transcripciones del taller 6.

**Figura 9**

*Evaluación final sobre la escritura de crónicas. Lengua en uso y características básicas de la crónica.*



**Nota:** evaluación del proceso de la crónica realizada en el taller 6. Respondida por 18 de 24 posibles estudiantes.

crónica para su escritura, lo cual permitió pasar de un 58 % a un 100 % de acierto. Asimismo, se pasó de un 12 % sobre la definición de lo que es una crónica a un 89 % sobre un concepto más elaborado y concreto. Por último, quedó clara la superestructura para una crónica narrativa, ya que en la figura 4 solo el 13 % la tenía presente, un 37 % tenía alguna noción y el 50 % restante no la reconocía con claridad. Sin embargo, en la figura 9, pregunta 6, el 95 % manifiesta que las partes de la crónica se corresponden con lo trabajado en los diferentes talleres.

## Conclusiones

La escritura como proceso suscita la transformación de conocimiento y el desarrollo de habilidades de disciplina en la ejecución de tareas, como la posibilidad de plantearse objetivos en cada etapa

de la producción de un texto. Aunque este tránsito al inicio es complejo, con la práctica se ven los resultados. De hecho, promover el desarrollo de la lengua durante la temprana edad es fundamental para el progreso de competencias comunicativas, pues permite a los estudiantes desempeñarse en las diferentes etapas académicas y al mismo tiempo emplearlas en la vida cotidiana.

La experiencia con la escritura permitió a los estudiantes acercarse a la secuencia narrativa de la crónica, la cual se desarrolló desde una superestructura sencilla y que se consolidó hasta llegar a una producción que partió desde sus intereses y particularidades; así, se fomentó una escritura más libre. Esto produjo dos efectos: primero, la lengua en su modalidad escrita se desligó parcialmente de la copia, la transcripción y el dictado, y dio paso a una escritura más consciente, expresiva y

comunicativa; el segundo, el hecho de que cuando se escribe por obligación, las ideas no fluyen de igual manera, de allí la importancia de dar confianza y libertad a los escritores.

Como resultado del interés que despertó en los estudiantes crear una crónica que pudiesen leer los demás, se elaboró un *e-book* de carácter público. De esta manera, ellos mostraron un avance frente a su capacidad de expresar de manera funcional y eficiente la información que deseaban comunicar a través de la revisión y reescritura de sus crónicas, con producciones más ordenadas, claras y comprensibles para el lector. Por lo anterior, es importante motivar a los estudiantes para que puedan pasar de la escritura privada a la pública cada vez que planean un texto. En consecuencia, la escritura funciona en un doble sentido: “para que me entiendan” y “para aprender”. Ya que la reflexión constante (revisión y reescritura) es fundamental para afirmar las ideas. De allí que se aborde la producción escrita en espiral y que, durante la producción textual, se planee, se textualice y se revise en varias ocasiones.

Por otro lado, los talleres facilitaron una dinámica organizada para abordar los diferentes momentos de la implementación de la estrategia. Aunque inicialmente la limitación fue la educación remota, ya que se planearon para ejecutarse en la presencialidad, la pandemia abrió un nuevo panorama a las tecnologías, lo que facilitó que se pudieran implementar a pesar de la distancia. Sin embargo, esta modalidad dificultó que el aprendizaje fuese mejor observado y evaluado por parte del DI al no poder estar en modo y lugar con los estudiantes.

En cuanto a la metodología, un alcance de la investigación mixta es la posibilidad de tener una mirada más amplia en el análisis de datos, ya que al usar la triangulación entre datos cualitativos y cuantitativos se puede analizar información de manera conjunta para llegar a inferencias mixtas (Hernández y Mendoza, 2018). Además, ofrece un abanico más grande de posibilidades en la exploración y en el modo de abordar la gran cantidad de

datos que se recogen a lo largo de la investigación y que se ligan a las variantes de tiempo y lugar en la que esta se desarrolló.

Sobre los alcances y limitaciones de la investigación, se considera la posibilidad de continuarla en otros contextos, ya que la elaboración de talleres pedagógicos está ordenada y claramente estructurada, y puede ser replicada con otros estudiantes en diferentes ciclos, ajustando el nivel de argumentación y modalidad (presencial). En este sentido, la ayuda y acompañamiento de las familias es fundamental cuando se trabaja con niños pequeños en modalidad de educación remota, de allí que mucho del éxito en el proceso de aprendizaje se encuentre en proporción al componente facilitador de las familias en las conexiones remotas.

En referencia a las limitaciones, los resultados seguramente no serán iguales, ya que los contextos cambian, los estudiantes cambian y también la persona encargada de dinamizar el proceso; sin embargo, la estructura del taller planteado es una base sólida de cómo llevar a un grupo de personas a crear crónicas a partir de momentos muy concretos y pasos definidos, desde la idea de consolidar una escritura que funcione tanto en la vida cotidiana como en la escuela.

Por último, el principal impacto para los docentes en general es la posibilidad de construir crónicas en ciclo 1, lo cual favorece la escritura desde la experiencia. Lo anterior es de relevancia, ya que es un género que se ha trabajado poco en primaria.

Vale la pena resaltar el proceso del docente investigador que, como estudiante y profesional, ha tenido a lo largo de esta investigación, en donde ha pasado por momentos de querer abandonar todo y estar en laberintos que parecen no llevar a ningún lado, a situaciones en las que se aclaran las dudas e incertidumbres a la luz de la teoría. Esto último, en referencia a la importancia de trabajar de manera esforzada en desarrollar buenas prácticas, sin olvidar que en la teoría se encuentran muchas rutas de acción para orientar los diferentes retos a los que día a día se enfrentan los profesores en ese gran mundo llamado escuela.

## Reconocimientos

El presente artículo surge de la investigación en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, titulada “La crónica para favorecer los procesos de escritura en ciclo uno”, la cual se da a partir de las dificultades y oportunidades de mejora encontradas en la institución en la que labora el docente investigador, además de la idea de transformar prácticas pedagógicas tradicionales.

## Referencias

- Adam, J. (1992). *Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. Nathan.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal* (10.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y Vida*, 21(4). [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21\\_04\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Braslavsky.pdf).
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Documento de trabajo, Universidad de San Andrés. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Cassany, D. (11 de noviembre de 2012). Escribir bien es comunicar bien, con eficacia / Entrevista por Fernando Andrade. *Boletín Spondylus*. <https://www.uasb.edu.ec/entrevistas/daniel-cassany-34escribir-bien-es-comunicar-bien-con-eficacia-34-ID35070/>.
- Cassany, D. (2014). *Describir el escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4.ª ed.). Morata.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización teórica y práctica*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2014). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito: textos de investigación*. Siglo XXI Editores.
- Figuroa, J., Romero, P., Alarcón, P. y Sieveking, G. (2022). Aprendiendo a leer y a escribir en tiempos de pandemia: estudio exploratorio de cápsulas grabadas de libre acceso. *Pensamiento Educativo*, 59(1), 0111. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.1.2022.11>.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Revista Textos en Contexto*, 73-110. <https://acortar.link/whAPa>.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* (1.ª ed.). Paidós.
- Martínez, K. (2021). Leer y escribir en tiempos de pandemia. *Educación y Ciudad*, (41), 71-86. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2530>.
- Matute, A. (1997). Crónica: historia o literatura. *Historia Mexicana*, 46(4), 711-722. <https://n9.cl/c7gn7>.
- Murray, D. M. (1978). *Internal revision: A process of discovery*. En Ch. R. Cooper y L. Odell (eds.), *Research on composing: Points of departure* (pp. 85-104). National Council of Teachers of English. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED159673.pdf>.
- Paredes, J. (2006). Decodificación y lectura. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 6(2), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760207>.
- Pérez, G. (2022). Enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo. *Enunciación*, 27(2), 186-199. <https://doi.org/10.14483/22486798.19166>.
- Rivas, R. (2014). Diez pasos para escribir una crónica. *Textos y Contextos (segunda época)*, (15), 5-17. <https://doi.org/10.29166/tyc.vi15.713>.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista Infancia y Aprendizaje*, (58), 43-64.
- Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2021). (Re)producción del lenguaje escrito en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. *Lenguaje*, 49(1), 198-225. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v49i1.8800>.



Villoro, J. (2006). Entre la literatura y el periodismo. La crónica, ornitorrinco de la prosa. *La Nación*. <https://acortar.link/GGG51>.

Yanes, R. (2006). La crónica, un género del periodismo literario equidistante entre la información y la

interpretación. *Espéculo, Revista de Estudios Literarios*, (32). <https://litterae579475340.files.wordpress.com/2019/08/material-cronica-pdf.pdf>.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.





## La escritura académica en ingeniería: un acercamiento al caso hispanoamericano

### Academic Writing in Engineering: An Approach to the Hispanic American Case

Rosmar Guerrero<sup>1</sup>, Milagros Farfán de Rojas<sup>2</sup> y Jesús Darío Lara<sup>3</sup>

#### Resumen

Las investigaciones sobre escritura académica han aumentado en las últimas décadas, lo que ha dado paso a la fundación de un espacio disciplinar que ha contribuido a transformaciones en la enseñanza y estudios en el nivel universitario. El objetivo del presente artículo es describir cómo se ha trabajado la escritura académica en ingeniería para el contexto hispanoamericano. Se realizó una revisión exploratoria en revistas científicas de acceso abierto, a partir de lo cual se conformó y analizó un corpus de 36 publicaciones en el lapso 2011-2021. Según los hallazgos, los estudios sobre escritura académica en ingeniería se han incrementado en los últimos años; se encuentra una tendencia a estudiarla desde sus subdisciplinas y en el pregrado; se percibe un potencial desarrollo de trabajo interdisciplinario a partir de la incipiente colaboración entre docentes de lengua y docentes de ingeniería; metodológicamente, predominan las investigaciones empíricas; los estudios se caracterizan por una heterogeneidad teórica, y se advierte un enfoque de la escritura orientado hacia lo social, y se dejan de lado los estudios estrictamente cognitivos. En conclusión, hay un avance de la disciplina que aborda el estudio de la escritura en la universidad, ahora con marcos de referencia más delimitados, como es el caso del área de ingeniería.

**Palabras clave:** enseñanza de la escritura, universidad, publicación periódica, Hispanoamérica.

#### Abstract

Research on academic writing has increased in recent decades, paving the way to the foundation of a disciplinary space that has contributed to transformations in teaching and studies at the university level. The objective of this article is to describe how academic writing in engineering has been approached for the Hispanic American context. An exploratory review was carried out in open access scientific journals, from which a corpus of 36 publications for the 2011-2021 period was collected and analyzed. The findings show that studies on academic writing in engineering have increased in recent years. There is a tendency to study it from its subdisciplines and in the undergraduate programs. A potential development of interdisciplinary work is perceived in the incipient collaboration between language and engineering teachers. There is a predominance of methodologically empirical research, and studies are characterized by a theoretical heterogeneity. Moreover, a social-oriented approach to writing is noticed, leaving strictly cognitive studies aside. A social-oriented approach to writing is noticed, leaving aside strictly cognitive studies. It is concluded that advancements have been made in the discipline to address the study of writing in the university contexts, now with more delimited reference frameworks, as is the case of the engineering area.

**Keywords:** teaching of writing, university, periodical publication, Latin America.

1 Docente adscrita a la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander (Colombia). Correo electrónico: [rguertre@correo.uis.edu.co](mailto:rguertre@correo.uis.edu.co)

2 Docente adscrita a la Escuela de Ingeniería Forestal de la Universidad de los Andes (Venezuela). Correo electrónico: [farfan@ula.ve](mailto:farfan@ula.ve)

3 Docente adscrito al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (Venezuela). Correo electrónico: [jdllara@unet.edu.ve](mailto:jdllara@unet.edu.ve)

**Cómo citar:** Guerrero, R., Farfán de Rojas, M. y Lara, J. (2023). La escritura académica en ingeniería: un acercamiento al caso hispanoamericano. *Enunciación*, 28(1), 34-51. <https://doi.org/10.14483/22486798.20381>

Artículo recibido: 19 de enero de 2023; aprobado: 27 de junio de 2023

## Introducción

El sistema educativo formal tiene entre sus objetivos la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. En la universidad, los estudiantes ejercen prácticas letradas configuradas por los objetivos pedagógicos, curriculares y disciplinares de cada carrera, y determinadas por propósitos, convenciones y necesidades de cada asignatura, y por los requerimientos de cada docente. A este tipo de escritura se le denomina *académica*: “Se trata de una tecnología semiótica compleja de construcción de conocimiento y de comunicación mediata que interviene en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación, en instituciones terciarias y universitarias” (Navarro, 2021, p. 43).

Dado que el objetivo de la educación superior es encaminar a los estudiantes al mundo del trabajo profesional, la escritura es una práctica para este fin (Guerrero *et al.*, 2019), ya sea para prepararlos a escribir textos académicos y científicos durante el pregrado o al graduarse, si laboran en una institución académica, o para hacer investigación no científica (pues no se publica) en industrias o empresas (Russell y Cortes, 2012, pp. 4-5). La producción de los diversos géneros depende, en principio, del discurso y la escritura disciplinar en la formación académica.

En atención al reconocimiento de la escritura como herramienta fundamental para la actuación social, académica, científica y profesional plena, en la agenda de investigación educativa latinoamericana, se ha divulgado en las últimas décadas un número importante de trabajos enfocados en analizar y reflexionar acerca de la escritura de los estudiantes universitarios, la situación y problema que subyace a su enseñanza, su aprendizaje y su desarrollo. El dominio investigativo enfocado en la lectura y escritura en educación superior se ha nutrido de diversas tradiciones teóricas y metodológicas; y hoy constituyen un espacio disciplinar con un potencial diverso y en expansión, tal como lo señalan Navarro (2017) y Navarro *et al.* (2016).

Si bien se ha manifestado que en Latinoamérica no hay un campo disciplinar específico y sistematizado sobre el estudio de la escritura o escritura en las disciplinas (Narváez-Cardona, 2016; Navarro *et al.*, 2016), diversos factores y acontecimientos institucionales y pedagógicos han contribuido a la fundación y progresivo crecimiento de este campo; por ejemplo, la ampliación de la matrícula universitaria, la organización curricular, el tiempo y las condiciones del grado sujetas a la producción de géneros discursivos complejos (Tapia-Ladino *et al.*, 2016; Ávila y Navarro, 2021). De tal modo que la inquietud sobre la escritura estudiantil en el ámbito universitario se ha visibilizado en iniciativas científicas y pedagógicas, cuyos antecedentes se ubican en los años 1980 (Kalman, 2003) y han consolidado una red de eventos y publicaciones desde la década del noventa (Narváez-Cardona, 2014; Navarro, 2017; Navarro *et al.*, 2016; Tapia-Ladino *et al.*, 2016).

Esto ha traído logros y avances desde lo teórico, lo pedagógico y lo institucional, pues diversas universidades de la región han desarrollado políticas orientadas al desarrollo de competencias comunicativas, por ejemplo cursos en primer semestre o año, cambios epistemológicos y metodológicos del currículum, programas de intervención y centros de escritura (Calle-Arango, 2020; Molina-Natera, 2016; Natale y Stagnaro, 2012; Zambrano y Aragón, 2015); asimismo, continúan los desafíos, lo que deja ver que es un área investigativa en continuo desarrollo.

En este sentido, es importante conocer las perspectivas, tendencias teóricas y metodológicas, y el tratamiento de la situación problemática desde las que se han producido los estudios sobre escritura académica, con el fin de valorar aportes, alcances y vacíos, con un panorama más claro. De allí la necesidad de emprender estudios de revisión que den cuenta de esto para comprender, configurar, sistematizar y discutir los caminos de este campo emergente.

Se encuentran, entonces, diversos trabajos que revisan y sistematizan, desde varios propósitos y

perspectivas, los estudios sobre escritura académica en Hispanoamérica. Por ejemplo, en el contexto venezolano se cuenta con los trabajos de [Andrade y García \(2015\)](#), [Guerrero y Zambrano \(2012\)](#), [Rojas \(2012\)](#) y [Zambrano y Guerrero \(2015\)](#), quienes analizan la producción científica de docentes investigadores de universidades públicas. Los resultados de estos coincidieron en una predominancia de las citas de autores extranjeros, que las investigaciones se realizan sobre todo en el pregrado y en cursos de lengua de primer semestre y en el área de las Humanidades y Ciencias Sociales. Según [Rojas \(2012\)](#), los trabajos se centran en indagaciones de alcance explicativo, y se basan en modelos teóricos de filiación lingüístico-cognitiva. Por su parte, [Guerrero y Zambrano \(2012\)](#), [Andrade y García \(2015\)](#) y [Zambrano y Guerrero \(2015\)](#) señalan que predominan los trabajos con un enfoque procesual y cognitivo de la escritura. Sin embargo, [Zambrano y Guerrero \(2015\)](#) hallaron investigaciones basadas en el conocimiento de los géneros y en el reconocimiento de la escritura como práctica social, lo que permite ver un nuevo panorama hacia la alfabetización académica; también encontraron un eclecticismo teórico en un número considerable de los trabajos analizados.

[Calle-Arango y Ávila-Reyes \(2019\)](#) realizaron una revisión bibliográfica para conocer el desarrollo y tendencias de la alfabetización académica en Chile. Las autoras analizaron investigaciones empíricas que se orientan en los principios generales del concepto de *alfabetización académica* desarrollado por [Carlino \(2005, 2013\)](#); que se despliegan mayormente en las Humanidades, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, y en pregrado; que en algunas investigaciones subyace el discurso del déficit, y que la teoría se divide entre lo textual y cognitivo, y lo sociocognitivo.

Desde un contexto más amplio, [Ortiz \(2011\)](#) se propuso analizar los enfoques, metodologías y marcos teóricos de investigaciones y tesis, sobre escritura académica, en especial sobre las representaciones sociales, en el contexto internacional y en el colombiano. De esta manera, concluye

que existe una tendencia general en los estudios a diagnosticar los problemas de producción textual, que los estudios se orientan al análisis de las representaciones, pero no se contrastan con la observación de las prácticas de estudiantes y docentes, se evidencian discursos del déficit y hay un interés centrado en la estrategia. Desde los enfoques de los trabajos analizados, se puede afirmar que existen dos: el cognitivo y el sociocognitivo.

También, se cuenta con el trabajo de [Navarro et al. \(2016\)](#), cuyo propósito fue conformar un panorama sobre los estudios de lectura y escritura en Latinoamérica, a partir de la revisión de trabajos publicados en cuatro revistas científicas del área, durante el periodo 2001-2015. Como resultado, en efecto, se ha configurado un espacio disciplinar desde el año 2003, cuyo objeto de estudio son los procesos de lectura y escritura. Se observa una preponderancia en los artículos empíricos, en especial en el área de Humanidades y Ciencias Sociales. Los marcos teóricos y metodológicos son diversos y heterogéneos, con una orientación más reciente de marcos más explícitos y novedosos. Además, se presentan dos vertientes de interés investigativo desde una perspectiva educativa y desde una lingüística. Asimismo, se advierte la extensión de estas investigaciones hacia el contexto del posgrado, como lo reportan [Chois et al. \(2020\)](#), [Chois y Jaramillo \(2016\)](#) y [Rey \(2019\)](#).

Estos estudios sobre el estado del arte del campo emergente investigativo de la lectura y escritura académica confirman que esta disciplina, en Latinoamérica, ha creado una base teórica y metodológica en crecimiento, y además ha producido cambios curriculares en las instituciones. Este foco en la escritura como objeto de estudio se ha centrado en áreas de interés más específicas como la ingeniería.

## La escritura en ingeniería

La escritura es el medio más estable para interactuar en una comunidad disciplinar; para ello, se precisa del conocimiento y la comprensión del discurso experto que se maneja dentro de cada comunidad.

Varias investigaciones han demostrado la trascendencia de la escritura en el campo de la ingeniería para construir y socializar conocimientos, tanto en el contexto académico, como en el profesional (cf. [Freedman y Artemeva, 1998](#); [Troy et al., 2014](#); [Winsor, 1990](#)). Así, ha llamado la atención la transformación del rol del ingeniero, orientado más a la administración de procesos y personas que al diseño de sistemas ([Piirto, 2000](#)); de esta manera, su labor ya no es predominantemente técnica, pues para ser eficientes deben ser usuarios hábiles de la retórica ([Winsor, 1996](#)); en consecuencia, la comunicación escrita se ha vuelto una exigencia de gran peso en su profesión.

La ingeniería se posiciona en Latinoamérica como una carrera que amerita la formación de profesionales de excelencia, no solo en aspectos específicos vinculados con sus competencias técnicas, sino con un perfil de investigadores, con herramientas comunicativas claves para aplicar dicho conocimiento en proyectos e investigaciones de carácter tecnológico que deben ser escritos con un lenguaje preciso, dentro de un contexto técnico. ([Guerrero-Trejo et al., 2022, p. 12](#))

En Latinoamérica, no hay un campo disciplinar particular que estudie la escritura y el discurso escrito de la ingeniería, tal como se aborda en el contexto anglosajón, mediante los programas de comunicación técnica (véase [Narváez-Cardona, 2016](#)), los cuales se enfocan en la escritura y el discurso profesional. Si bien los estudios reportan que en Latinoamérica los trabajos sobre escritura académica se han realizado mayormente en las Humanidades y Ciencias Sociales, se reconoce el incremento de iniciativas que estudian la escritura académica delimitadas al área de la ingeniería desde hace más de una década ([Narváez-Cardona, 2016](#)).

En virtud de esto, este trabajo tuvo como propósito caracterizar las publicaciones sobre escritura en el área de ingeniería en el contexto hispanoamericano durante el periodo 2011-2021, con la finalidad de precisar cómo se ha abordado

la investigación de la escritura en este campo: desde qué marcos teóricos y metodológicos, enfocados en las subdisciplinas o en la disciplina en general, cuáles son los propósitos investigativos y en qué niveles se desarrollan. Con esto se traza una ruta para comprender su desarrollo y generar discusiones sobre futuras líneas de investigación.

## Metodología

Se realizó una revisión exploratoria guiada por el siguiente interrogante: ¿cómo se han abordado los estudios sobre escritura académica en el área de la ingeniería, específicamente en el contexto hispanoamericano? Para comenzar el rastreo del corpus se estableció este criterio: publicaciones divulgadas en revistas científicas de acceso abierto en el periodo 2011-2021. Por ende, se emprendió la búsqueda en revistas del área de lingüística y educación, y en bases de datos como Proquest, Scopus, Eric, Redalyc, Scielo y Dialnet Plus.

En una primera fase, se hallaron 43 publicaciones, de las cuales se descartaron las que se enfocaron en la lectura y escritura, en la escritura de la ingeniería en relación con otra área y en exponer programas académicos en favor del aprendizaje de la escritura en ingeniería. En este sentido, el corpus final se constituyó de 36 publicaciones ([tabla 1](#)).

## Análisis del corpus

Esta investigación es de tipo documental, su naturaleza es cualitativa y tiene un alcance descriptivo. Para analizar el corpus se emprendió una codificación abierta para identificar ejes temáticos que ayudaron a clasificar su contenido, posteriormente se organizó la información en categorías. En este sentido, el análisis se llevó a cabo de la siguiente manera: una vez se identificaron las 36 publicaciones, se realizó una revisión y lecturas atentas de las publicaciones para establecer elementos significativos recurrentes; esto llevó a la creación de códigos, los cuales se organizaron en torno a las categorías (elementos

**Tabla 1**

*Datos del corpus de estudio*

1	Cortés (2012)	13	Flores, y Quiñonez (2021)	25	Oyarzún et al. (2020)
2	Ceballos y Márquez (2015)	14	Lillo-Fuentes y Venegas (2020)	26	Pérez (2015)
3	Ceballos y Márquez (2020)	15	Lillo-Fuentes et al. (2021)	27	Ramírez-Echeverry et al. (2016)
4	Contreras y Aguirre (2019)	16	Lugo (2011)	28	Serrano et al. (2012)
5	Cordero y Carlino (2019)	17	Marinkovich et al. (2018)	29	Sologuren-Insua (2019)
6	Córdova (2015)	18	Mattioli (2012)	30	Sologuren-Insúa (2020a)
7	De León (2015)	19	Mattioli (2021)	31	Sologuren-Insúa (2020b)
8	Demarchi y Mattioli (2019)	20	Messina et al. (2017)	32	Sologuren-Insúa (2021)
9	Duque de Duque et al. (2014)	21	Moreno (2019)	33	Sologuren-Insúa y Venegas (2021)
10	Flores (2018)	22	Nadal et al. (2021)	34	Stagnaro et al. (2012)
11	Flores et al. (2017)	23	Natale y Stagnaro (2014)	35	Trejos (2013)
12	Flores et al. (2019)	24	Navarro y Caldas (2019)	36	Zambrano y García (2014)

externos y elementos internos) y subcategorías (año de publicación, país, contexto y propósito del estudio y referentes teóricos) establecidas *a priori* y, además, se dio paso a la emergencia de nuevas subcategorías. Los datos fueron ordenados en una matriz de análisis (tabla Excel).

La validación de las categorías y sus respectivas subcategorías y códigos se hizo primero de manera individual por cada coautor del estudio, y luego de manera conjunta; por último, se recurrió a una validación por parte de un experto en el área de la enseñanza de la lengua. La [tabla 2](#) detalla categorías emergentes.

**Tabla 2**

*Categorías emergentes*

Códigos	Subcategorías	Categorías
Argentina, Ecuador, Chile, Colombia, México, Uruguay y Venezuela.	Número de publicaciones. País de producción.	Elementos externos
1, 2, 3 y 4 autores	La autoría de las publicaciones.	
Enseñanza de la escritura. Percepciones sobre la escritura. Conocimiento, caracterización y análisis de géneros académicos. Prácticas de escritura académica. Producción textual de los estudiantes.	Propósitos de investigación.	Elementos internos
Levantamientos de géneros o propuestas de corpus de géneros, el resumen, el ensayo, informes de investigación formativa, el género explicativo, el trabajo práctico, el artículo científico, el informe de práctica y la monografía, el artículo de revisión sistemática y el procedimiento operativo estandarizado, el informe de proyecto, el plan de mercadeo.	El género discursivo como objeto de estudio.	
Primer año o semestre, tercer semestre, último nivel de la carrera, diversos semestres, toda la carrera y en general o no específica.	Nivel académico y espacio de actuación.	
Una carrera, dos o más carreras y en general o no específica.	Área de ingeniería de estudio.	
Investigación empírica, experiencias pedagógicas y propuestas didácticas.	Tipo de estudio. Orientación teórica. La escritura profesional en ingeniería.	

## Resultados y discusión

### Número de publicaciones

Como se observa en la [figura 1](#), en la última década, las investigaciones sobre escritura en el área de la ingeniería han venido en ascenso. Vale la pena destacar que en los tres últimos años del periodo de estudio del presente corpus hay un aumento considerable en el número de publicaciones.

### País de producción

Con respecto al país donde se produjeron las investigaciones sobre escritura en el campo de la ingeniería, esto se relacionó con la filiación institucional de los autores. De esta manera, se halló lo siguiente: Argentina (19,4 %), Ecuador (2,7 %), Chile (30,5 %), Colombia (13,8 %), México (11,1 %), Uruguay (2,7 %) y Venezuela (19,4 %); se destaca la participación considerable de Chile y Argentina, lo que puede inferirse debido a su importante trayectoria en estudios sobre escritura ([Calle-Arango y Ávila-Reyes, 2019](#); [Navarro et al., 2016](#)), y Venezuela.

Asimismo, en cuanto al país de producción y la relación con el año de la publicaciones, se destaca que para 2019 hubo al menos una publicación en la mayoría de los países reportados (6 de 7); y se

advierte el repunte de las publicaciones en Chile en los últimos tres años, esto puede explicarse por su autoría, correspondiente a docentes e investigadores que vienen desarrollando una línea de estudio orientada a la caracterización y análisis de los géneros discursivos propios de las diferentes subdisciplinas de la ingeniería: [Lillo-Fuentes y Venegas \(2020\)](#), [Lillo-Fuentes et al. \(2021\)](#), [Sologuren-Insúa \(2019, 2020a, 2020b, 2021\)](#) y [Sologuren-Insúa y Venegas \(2021\)](#). En la [figura 2](#) se observa el número de publicaciones por país y por años:

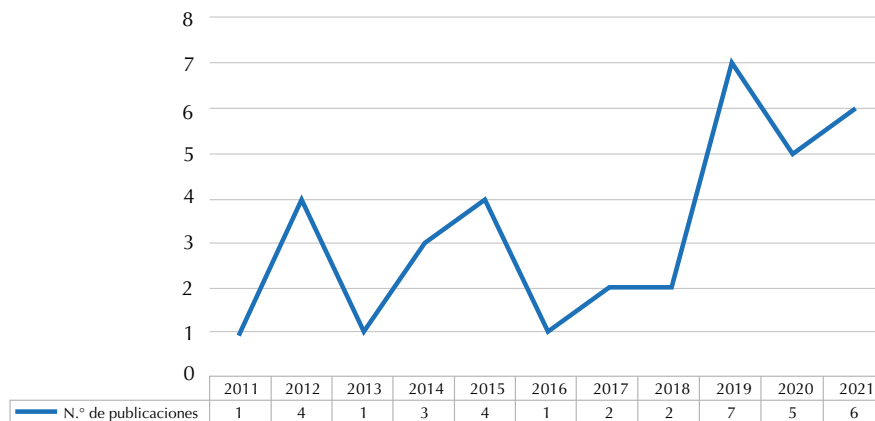
### Autoría de las publicaciones

Con respecto a la autoría de los trabajos, llamó la atención conocer si se llevaban a cabo en solitario o en coautoría, y en este último caso qué alianzas institucionales e interinstitucionales (entre colegas del área de lengua o entre colegas del área de lengua y colegas del área de ingeniería) ([figura 3](#)).

Revisado el corpus, como se observa en la [figura 3](#), se halló que 14 trabajos (38,8 %) fueron publicados en solitario, mientras que los restantes en coautoría, es decir, 22 publicaciones (61,2 %) distribuidas de la siguiente manera: 11 (30,6%) por 2 autores, 9 (25 %) por 3 autores y 2 (5,6 %) por 4 autores. Los autores de estas publicaciones en su gran mayoría son formados en el campo de las

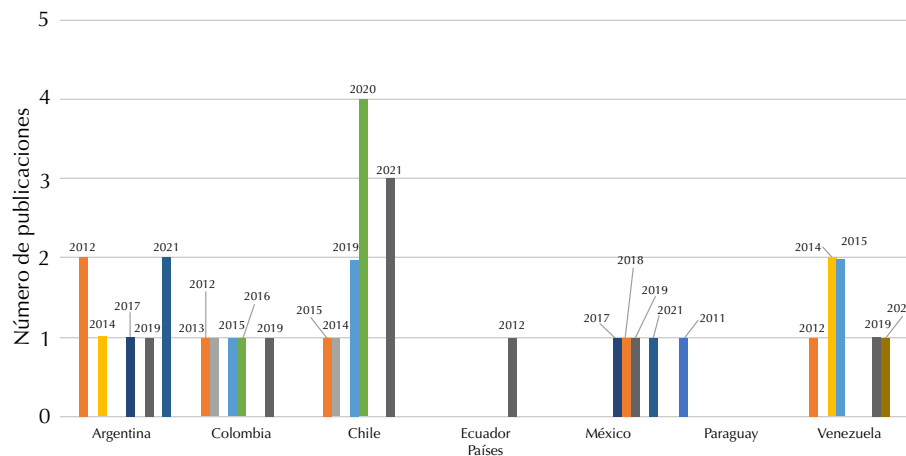
**Figura 1**

*Número de publicaciones*



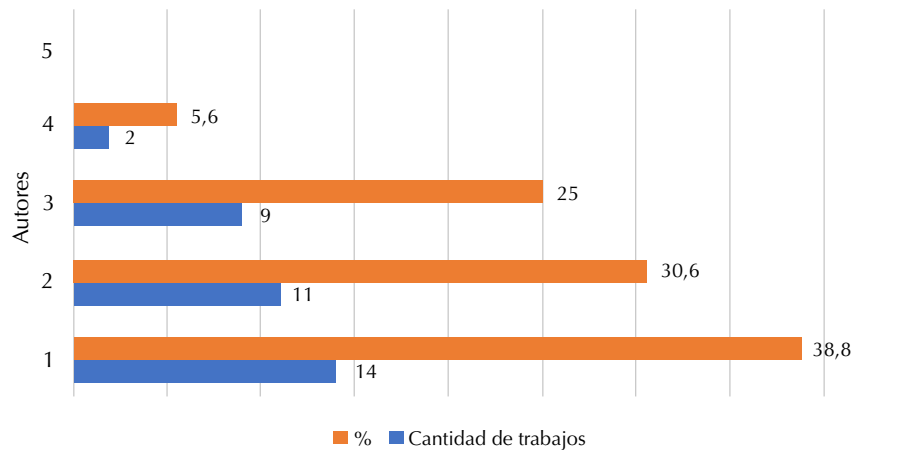
**Figura 2**

*País de producción*



**Figura 3**

*Autoría de las publicaciones*



Humanidades y Educación, en áreas como lingüística, didáctica de la lengua, letras, etc.

Se evidencian alianzas académicas institucionales (por ejemplo, Ceballos y Márquez 2015, 2020) e interinstitucionales (por ejemplo, Cordero y Carlino, 2018) de tutor/tutorado de maestría o doctorado, otras alianzas entre colegas de la misma institución (por ejemplo, Serrano et al., 2012), entre colegas de distintas instituciones (por ejemplo, Lillo-Fuentes et al., 2021) y entre profesor/estudiantes de pregrado (Nadal et al., 2021). Se precisan

alianzas académicas entre docentes de lengua y de ingeniería (por ejemplo, Stagnaro et al., 2012; Flores y Quiñonez, 2021; Flores et al., 2019). Esto evidencia que el interés por investigar la escritura en el área de la ingeniería se comienza a establecer como un objeto de estudio sólido; la tendencia se orienta al trabajo colaborativo entre pares académicos del área de lengua, muchos de ellos profesores de una facultad de Ingeniería; además, se reconoce el incipiente interés por la colaboración entre el docente de lengua y el de ingeniería.



## Elementos internos de las publicaciones

### Propósitos de investigación

El estudio de la escritura plantea diversas aristas temáticas originadas de los intereses y propósitos teóricos y pedagógicos de los investigadores, y del abordaje de la situación problema. Según la [figura 4](#), los propósitos investigativos de las publicaciones se organizan en cinco temáticas.

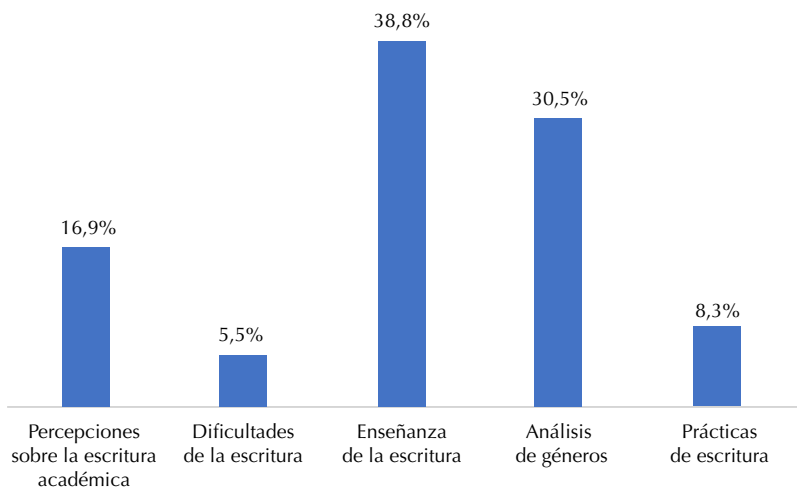
Se advierte, entonces, que la mayoría de las publicaciones, (14: 38,8 %) tienen como objetivo comunicar dispositivos, intervenciones o propuestas pedagógicas, aplicadas o no, para la enseñanza de la escritura; de esta manera, [Demarchi y Mattioli \(2019\)](#), [Stagnaro et al. \(2012\)](#) y [Pérez \(2015\)](#) comparten una propuesta para la enseñanza de la escritura, los primeros orientados a la producción del resumen, los segundos a un género profesional y el tercero a la enseñanza de la escritura de manera general. Las demás publicaciones muestran procesos sistematizados de enseñanza de la escritura y comparten resultados de los cambios favorables de sus intervenciones; por ejemplo, [Mattioli \(2012, 2021\)](#) reporta propuestas de enseñanza de la escritura y su aplicación, en

el desarrollo de un trabajo interdisciplinario entre docentes; al igual que [Cordero y Carlino \(2019\)](#), quienes exponen los resultados de una investigación de carácter intervencionista, mediada por la colaboración docente, con el fin de promover la escritura de un texto disciplinar.

Seguidamente, 11 de las publicaciones analizadas (30,5 %) exponen resultados de investigaciones orientadas al conocimiento, caracterización y análisis de géneros académicos producidos dentro del contexto de la ingeniería; en este sentido, por ejemplo, [Natale y Stagnaro \(2014\)](#) comunican los resultados de una investigación, cuyo propósito es relevar y describir géneros profesionales que se producen en las empresas y su vinculación con los que se producen en la universidad; [Sologuren-In-súa \(2020b\)](#) los géneros académicos a partir de un análisis a los programas de estudio; y [Sologuren-In-súa \(2021\)](#) describe el género *informe técnico*. Otras publicaciones presentan los resultados de estudios enfocados en analizar aspectos discursivos, estructurales y lingüísticos de alguna sesión o de un género discursivo; por ejemplo, [Navarro y Caldas \(2019\)](#) del género *tesis* y [Lillo-Fuentes et al. \(2021\)](#) del *trabajo final de grado*.

### Figura 4

#### Propósitos de investigación



Por su parte, 6 publicaciones (16 %) analizan percepciones/concepciones sobre la escritura académica, ya sea de los estudiantes (Ceballos y Márquez, 2015), de los docentes (Cortés, 2012) o de ambos (Serrano *et al.*, 2012). En cuanto al conocimiento y análisis de las prácticas de escritura académica como propósitos investigativos, 3 publicaciones (8,3 %) reportaron resultados (Moreno, 2019, por ejemplo). Por último, 2 publicaciones (5,5 %) se orientaron a describir la producción textual de los estudiantes y determinar dificultades en este proceso.

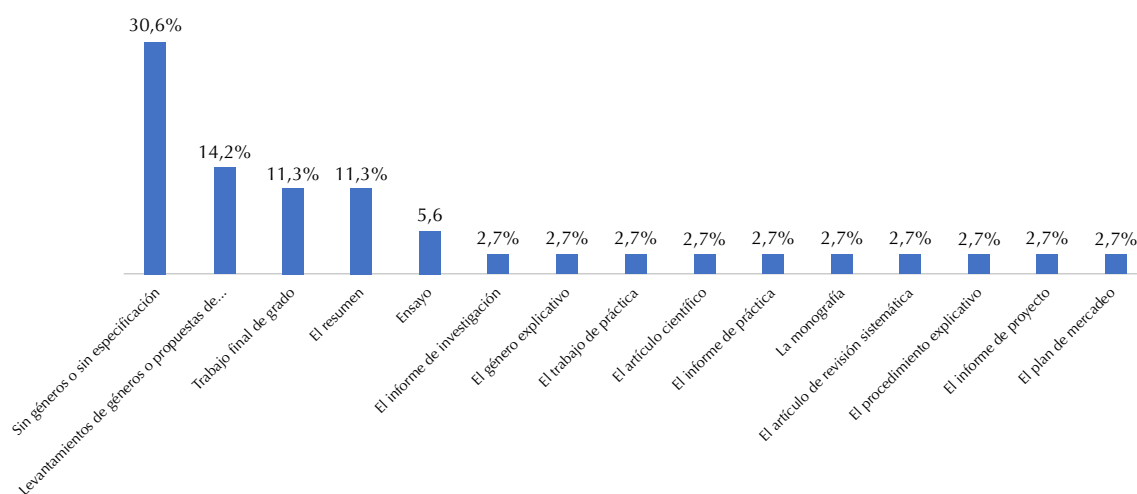
### *El género discursivo como objeto de estudio*

En el estudio de la escritura académica, el interés por los géneros que se producen en cada área del conocimiento ha crecido, debido a su importancia en la formación disciplinar. En el corpus estudiado, 25 publicaciones (69,4 %) trabajan los géneros con distintos propósitos, en algunas, son la unidad fundamental de estudio (véase categoría anterior) y en otras, vienen a ser parte de la investigación junto con otras unidades; las restantes publicaciones (11 %-30,5 %) no mencionan un género específico o no fue posible determinarlo (figura 5).

Como se observa, la tendencia predominante se orienta al estudio de varios géneros; en este caso, 5 de las publicaciones (14,2 %) reportan levantamientos de géneros o propuestas de corpus de géneros (por ejemplo, Natale y Stagnaro, 2014; Sologuren-Insúa, 2020b; Sologuren-Insúa, 2021); seguidamente, con un enfoque retórico-discursivo, 4 (11,3 %) estudian la tesis de grado (trabajo final de grado) (por ejemplo, Lillo-Fuentes y Venegas, 2020; Flores y Quiñonez, 2021) y el contraste entre la tesis de grado y posgrado por Navarro y Caldas (2019). El resumen, hallado en 4 publicaciones (11,3 %), resultó ser un género producido como medio de enseñanza de la escritura académica (por ejemplo, Zambrano y García, 2014; Ramírez-Echeverry *et al.*, 2016); al igual que el ensayo, 2 (5,6 %), que en estas publicaciones fue el medio de enseñanza para el discurso argumentativo (Oyarzún *et al.*, 2020) o como medio para conocer perspectivas personales sobre la escritura académica (Ceballos y Márquez, 2015). Por último, se tienen otros géneros: informes de investigación formativa, como medio para detectar dificultades de escritura estudiantil; el texto explicativo dentro de la química, el trabajo práctico, el artículo científico, el informe de práctica y la monografía como medios para la

**Figura 5**

*El género como objeto de estudio*



enseñanza de la escritura; el artículo de revisión sistemática y el procedimiento operativo estandarizado como parte de una propuesta de enseñanza de la escritura (género profesional); el informe de proyecto descrito desde su organización retórica y discursiva; por último, el plan de mercadeo, cuyo estudio viene a ser el medio de análisis de las prácticas disciplinares. Al respecto, puede advertirse que, si bien se encuentran géneros académicos comunes a todas las áreas (el resumen o la monografía), la mayoría de los hallados en esta investigación son propios del área específica de la ingeniería.

### **Nivel educativo y espacio de actuación**

El nivel académico en el que se llevan a cabo las publicaciones que conforman el corpus de estudio arrojó lo ilustrado en la [figura 6](#).

Como se observa, 13 publicaciones reportan resultados de investigaciones llevadas a cabo al inicio de la carrera universitaria: 12 (33 %) en el primer año, semestre o cuatrimestre ([Mattioli, 2021](#); [Oyarzún et al., 2020](#); [Sologuren-Insua, 2019](#); [Trevos, 2013](#); [Zambrano y García, 2014](#); entre otros), así como en el tercer semestre (2,7 %) ([Cordero y Carlino, 2019](#)). Por su parte, otras 12 (33 %) publicaciones muestran estudios realizados en el marco del último nivel de la carrera, como [Moreno](#)

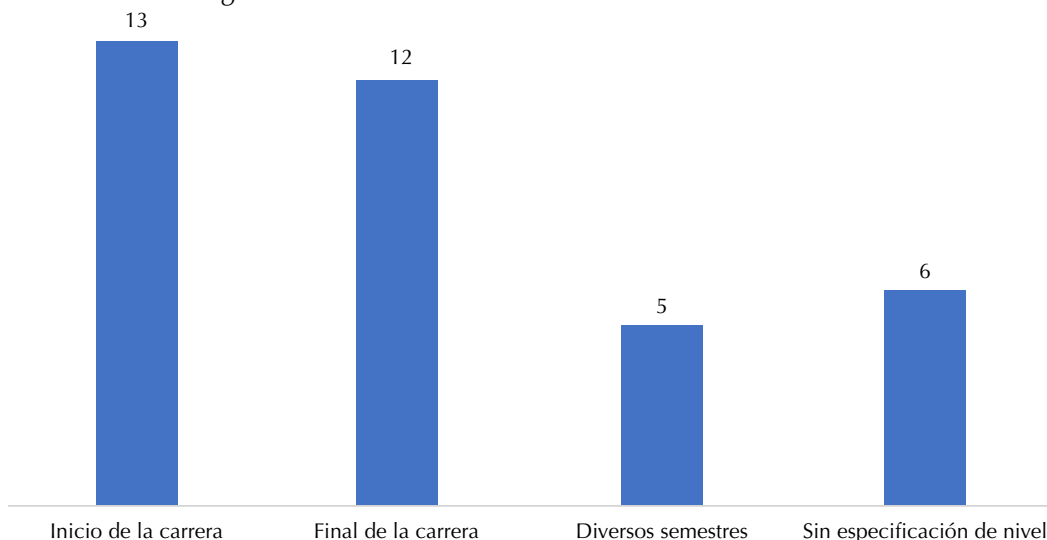
(2019), quien analiza, en un octavo semestre, las prácticas de escritura disciplinar alrededor de la escritura de un género especializado de la ingeniería y [Sologuren-Insúa \(2021\)](#), quien se interesó en caracterizar el informe técnico producido en el ciclo terminal de una carrera de ingeniería.

Otro grupo de 5 publicaciones realiza su investigación en varios semestres de una o varias carreras de ingeniería; por ejemplo, [Lugo \(2011\)](#), cuyo propósito fue analizar las percepciones sobre la escritura de docentes y estudiantes, estos últimos de primer, segundo, cuarto y sexto semestre; igualmente, [Duque de Duque et al. \(2014\)](#) estudian las prácticas de escritura de estudiantes de ingeniería de los ciclos básico y profesional, y la relación entre ambos. Por último, se cuenta con publicaciones, cuyos aportes se establecen desde la generalidad de la ingeniería, pues no especifica el nivel académico del trabajo; por ejemplo, [Cortés \(2012\)](#), quien analiza las dificultades de escritura estudiantil en la construcción del informe de investigación formativa, pero no menciona en qué etapa formativa del pregrado.

A propósito, interesó detectar el espacio de actuación curricular de las investigaciones reportadas, sobre todo de aquellas que comunicaron intervenciones o propuestas de enseñanza de la escritura, que solo aplicó para 16 publicaciones.

**Figura 6**

*Nivel académico de investigación*



De esta manera, se precisa que 8 estudios se realizaron desde la asignatura de Lengua (por ejemplo, Zambrano y García, 2014; Ceballos y Márquez, 2015 y Sologuren-Insúa, 2019), las restantes investigaciones se desarrollaron en el espacio de asignaturas de la especialidad y en colaboración con otros docentes (Cordero y Carlino, 2019; Flores et al., 2019; Mattioli, 2012; entre otros).

### Área disciplinar de estudio

La ingeniería se constituye como una disciplina amplia, que alberga diversas subdisciplinas (Ward, 2009), de allí que se ha estudiado desde la generalidad y desde cada subdisciplina por separado, tomando en cuenta su autonomía disciplinar, prácticas letradas, discursos y géneros (Guerrero et al., 2022). Esta categoría da cuenta del abordaje investigativo orientado a la ingeniería en general o por especialidad. Como se muestra en la figura 7, 21 (58,4 %) de 36 publicaciones que conforman el corpus de estudio desarrollaron sus investigaciones tomando en cuenta el espacio disciplinar de una carrera, 12 (33,3 %) de 36 las desarrollaron en más de dos carreras; por último, 3 de 36 (8,3 %)

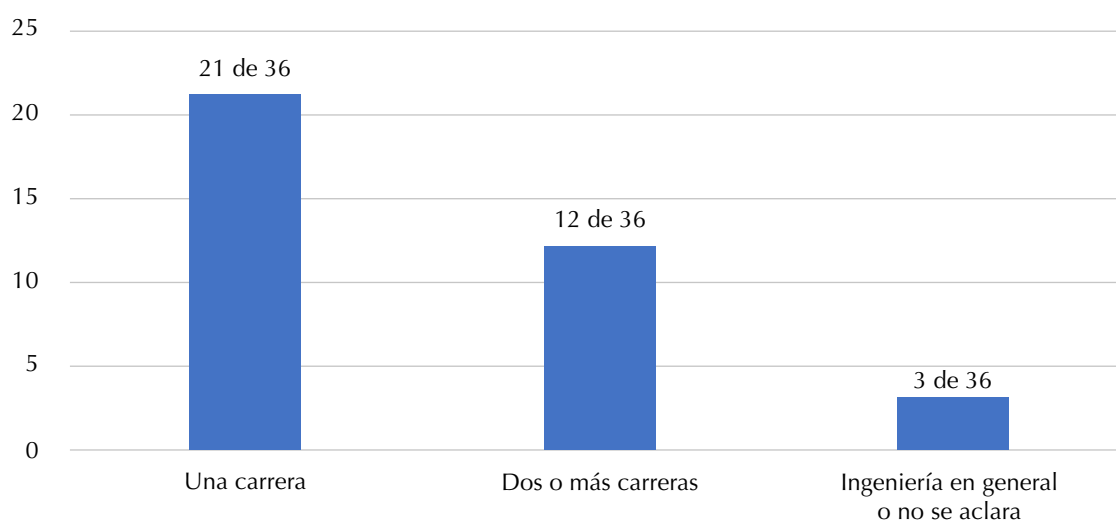
establecieron el espacio disciplinar de sus estudios desde la generalidad del área de la ingeniería.

Estos resultados señalan una tendencia a investigar la escritura en cada subdisciplina; situación que es notoria en los estudios que describen y analizan géneros, familias de géneros o prácticas de escritura en torno a un género –por ejemplo, Moreno (2019) en Ingeniería Industrial, Navarro y Caldas (2019) en Ingeniería Eléctrica, y Lillo-Fuentes y Venegas (2020) en Ingeniería Civil Informática–. También hay investigaciones centradas en la enseñanza de la escritura y esto se despliega en una carrera: Cordero y Carlino (2019) en Ingeniería Civil, y Zambrano y García (2014) en Ingeniería Mecánica; al igual que investigaciones orientadas al conocimiento de las percepciones sobre la escritura de docentes y estudiantes; por ejemplo, Flores et al. (2017) quienes determinan las competencias transversales sobre la alfabetización académica y las percepciones sobre esto en los docentes de la carrera de Ingeniería Mecánica.

Las publicaciones que trabajan dos o más carreras tienden a hacerlo por el campo en el que se desarrollan –asignatura en común–; por ejemplo, Ceballos y Márquez (2015, 2020) y Contreras

**Figura 7**

Área disciplinar de estudio



y Aguirre (2019) adelantan sus investigaciones en asignaturas de lengua común a todas las carreras de ingeniería; al igual que Mattioli (2012), quien trabaja en dos asignaturas comunes a varias carreras. Asimismo, hay trabajos que abordan un propósito investigativo desde la generalidad disciplinar, lo que comprende varias carreras de ingeniería (véase Duque de Duque *et al.*, 2014, cuyo campo de trabajo involucra seis carreras de ingeniería), y otros que lo hacen desde la generalidad del área, pues no se explicita(n) la(s) carrera(s) desde donde se realiza el estudio (por ejemplo, Cortés, 2012).

### Tipo de estudio

Las publicaciones analizadas comunican resultados de diversos tipos de estudios.

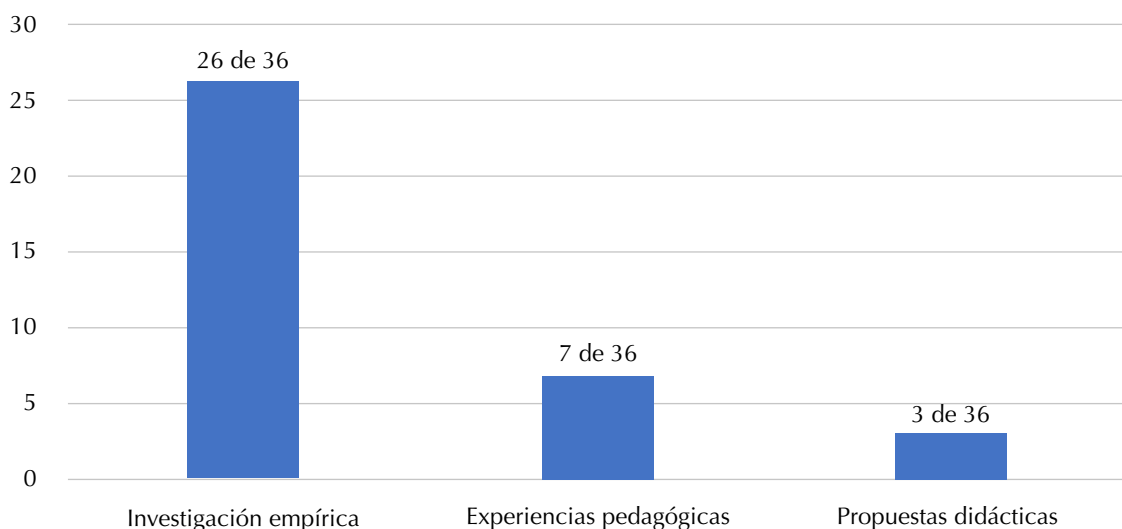
Como se observa en la figura 8, los estudios de base empírica (26 de 36: 72,2 %) superan a los establecidos como experiencias o intervenciones pedagógicas (7 de 36: 19,4 %) y propuestas didácticas (3 de 36: 8,4 %); esto coincide, aunque de un corpus distinto, con los hallazgos de Navarro *et al.* (2016). Hay, entonces, una marcada tendencia por investigar a partir de marcos metodológicos definidos; en este sentido, se tienen en su mayoría abordajes desde un enfoque cualitativo (por ejemplo, Ceballos

y Márquez, 2020; Serrano *et al.*, 2012; Sologuren, 2021); solo se halló un trabajo con enfoque cuantitativo (Lillo-Fuentes y Venegas, 2020), y de manera muy acotada, de carácter mixto (por ejemplo, Flores y Quiñonez, 2021; Flores y Ortega, 2017; Lugo, 2011). Asimismo, se encontraron estudios con variados métodos, como el etnográfico (Cortés, 2012; Serrano *et al.*, 2012; Contreras y Aguirre, 2019; entre otros) o el estudio de caso (Ceballos y Márquez, 2020; Moreno, 2019; entre otros); en la mayoría se emplean técnicas de recolección de datos como entrevistas y encuestas a estudiantes y docentes (Marinkovich *et al.*, 2018; Mattioli, 2021; Natale y Stagnaro, 2014; por ejemplo).

Por su parte, las publicaciones basadas en experiencias pedagógicas presentan secuencias o intervenciones en el marco de una clase, se explica su desarrollo y se ofrece una discusión sobre los resultados, en su mayoría favorables (De León, 2015; Mattioli, 2012; Trejos, 2013; entre otros). Las propuestas pedagógicas presentan programas sistematizados, producto de la investigación, para intervenir en la enseñanza de la escritura; por ejemplo, Stagnaro *et al.* (2012) comparten una propuesta para enseñar la escritura de un género del campo profesional y Sologuren-Insúa (2019)

**Figura 8**

Tipo de estudio



en la asignatura de Lengua, atendiendo a los propósitos comunicativos del género.

### **Orientación teórica**

Partiendo de los propósitos investigativos, las publicaciones se apoyan en distintos autores y fundamentos sobre la escritura y discurso académico, que han mostrado un panorama teórico heterogéneo y complejo (Navarro *et al.*, 2016; Zambrano y Guerrero, 2015), por lo que no se pueden hacer caracterizaciones teóricas absolutas; sin embargo, se pueden hacer lecturas sobre las orientaciones teóricas más predominantes de los estudios. Se observa, entonces, que una parte considerable del corpus se apoya principalmente en el concepto de *alfabetización académica* propuesto por Carlino (2005, 2013) (por ejemplo, Nadal *et al.*, 2021; Duque de Duque *et al.*, 2014); lo que coincide con lo hallado en el estudio de Calle-Arango y Ávila-Reyes (2019).

Otras publicaciones se basan en autores como Swales (1990, 2004), sobre todo aquellos trabajos cuyo propósito es describir o analizar discursivamente géneros textuales (por ejemplo, Flores y Quiñones, 2021; Sologuren-Insúa y Venegas, 2021); en menor medida, otro grupo sigue los postulados de la lingüística sistémico-funcional (Mattioli, 2012; Navarro y Caldas, 2019). Se resalta la tendencia hacia una mirada sociocognitiva, sociolingüística y sociocultural de la escritura; los trabajos con tendencias cognitivas muy marcadas se encuentran en los primeros años de estudio del corpus y a partir de 2015 no se encontró ninguno con esta característica.

### **La escritura profesional en ingeniería**

Los egresados universitarios que ejercen su carrera en las diversas instituciones y empresas públicas y privadas desarrollan prácticas de escritura particulares, mediadas por el contexto y los propósitos de la comunidad en la que se despliegan, por las convenciones, ideologías y situaciones reconocidas por sus miembros. Uno de los objetivos de la educación superior es encauzar a los estudiantes para el mundo laboral y la escritura es un medio para ello. En

la búsqueda de las publicaciones sobre la escritura en el campo de la ingeniería no se encontró alguna investigación situada en el nivel de posgrado o en un contexto profesional, de allí la delimitación del corpus y del presente estudio sobre la escritura académica de los estudiantes universitarios.

Por su parte, si bien las investigaciones del presente corpus destacan la importancia de *escribir para aprender* y *aprender a escribir* en el campo específico de la ingeniería, solo un número acotado hace referencia a la escritura profesional, sobre todo en el planteamiento del problema, conclusiones, implicaciones o limitaciones; lo que coincide con los hallazgos de Narváez-Cardona (2016).

En este sentido, se menciona el vínculo discursivo entre lo académico y lo profesional, y la importancia de los géneros de formación y su incidencia en la profesión (Sologuren-Insúa, 2020a, 2020b; Sologuren-Insúa y Venegas, 2021); se hace énfasis en el campo profesional en el estudio y enseñanza de géneros que circulan en este contexto (Natale y Stagnaro 2014; Stagnaro *et al.*, 2012), y por último, se advierte la importancia del aprendizaje de la escritura desde el pregrado para el futuro profesional (Duque *et al.*, 2014; Flores *et al.*, 2019; Messina *et al.*, 2017; entre otros).

### **Conclusiones**

En el área de la ingeniería, los estudios sobre escritura académica se han incrementado en los últimos años. Esto se percibe como un avance para esta disciplina emergente en Hispanoamérica, si se toma en cuenta que, aunque desde corpus distintos, se ha señalado una tendencia investigativa predominante hacia el área de Humanidades y Ciencias Sociales (Calle-Arango y Ávila-Reyes, 2019; Navarro *et al.*, 2016; Zambrano y Guerrero, 2015). En cuanto al contexto de estudio, se halló que las publicaciones se centran en pregrado –en su mayoría, al principio y al final de la carrera–, con algunas menciones tímidas sobre la escritura profesional. Más de la mitad del corpus aborda el estudio desde cada subdisciplina de la ingeniería, lo que se entiende como

un progreso en el reconocimiento de que la escritura es especializada y está mediada por el contexto y los propósitos, convenciones e ideologías de la comunidad en la que se despliega.

Los autores de las publicaciones, en su mayoría, son docentes/investigadores del área de lingüística o enseñanza de lengua; sin embargo, se destaca una alianza incipiente entre el docente de lengua y el especialista, lo que se deduce como un potencial desarrollo interdisciplinario de este campo de estudio.

Los propósitos investigativos responden a diversos intereses; en su mayoría, se reportan, por una parte, investigaciones desde una perspectiva educativa de la escritura, y por otra, desde un acercamiento lingüístico-discursivo. En cuanto a los marcos de referencia, se corrobora una heterogeneidad teórica, en concordancia con los resultados de Navarro *et al.* (2016) y Zambrano y Guerrero (2015), y se advierte un enfoque de la escritura centrada en lo social, que deja de lado los acercamientos y análisis estrictamente cognitivos. En lo concerniente a los tipos de trabajos, predominan las investigaciones empíricas con metodologías explícitas; lo que apunta a un trabajo más sistematizado de la escritura.

Este estudio estuvo orientado a conocer las publicaciones hispanoamericanas sobre escritura académica en el área de ingeniería; si bien presenta un corpus limitado que deja de lado estudios compartidos en otros espacios (ponencias, conferencias, tesis y publicaciones en revistas de acceso restringido), sus resultados, en general, evidencian que, en efecto, el espacio disciplinar de la investigación en escritura se ha ido fortaleciendo y delimitando. En lo particular, se precisa la importancia de los estudios de la escritura en cada disciplina específica, pues esto profundiza más el conocimiento del objeto de estudio y sus dimensiones; además, los resultados y discusiones en torno a ello abren más posibilidades del cambio institucional y curricular con respecto al lugar de la lectura y escritura en la universidad. Por último, vale la pena mencionar que para el área de la ingeniería hay una gama de contextos escriturales

que deben ser estudiados –la escritura en el posgrado, la escritura profesional y científica– desde sus particularidades y con relación al contexto académico del pregrado.

## Reconocimientos:

El artículo es un producto enmarcado en los intereses docentes e investigativos de los autores, y particularmente en los intereses formativos de la primera autora quien adelanta estudios doctorales en la Universidad de Los Andes (Venezuela).

## Referencias

- Andrade, E. y García, M. (2015). Investigaciones sobre escritura académica realizadas por la comunidad científica de la Universidad de los Andes (2009-2013): alcances y limitaciones. *Educere*, 19(63), 455-468. <http://saber.ula.ve/handle/123456789/41125>.
- Ávila, N. y Navarro, F. (2021). On the teaching of university writing in Latin America. *Composition Studies*, 49(3), 171-175.
- Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 77-92. 10.11144/Javeriana.m12-25.cpei.
- Calle-Arango, L. y Ávila- Reyes, N. (2019). Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década. *Literatura y Lingüística*, 41, 455-482. <https://doi.org/10.29344/0717621X.41.2280>.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (18) 57, 355-381.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Ceballos, M. y Márquez, E. (2015). Representaciones de los procesos de lectura y escritura, en estudiantes de la Facultad de Ingeniería, Universidad de los Andes. *Educere*, 19(64), 813-827. [http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/41423/art\\_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/41423/art_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

- Ceballos, M. y Márquez, E. (2020). Tareas híbridas: prácticas mediadoras para conformar el discurso escrito en estudiantes de Ingeniería. *Areté*, 6(11), 11-40. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_arete/article/view/18510/144814484906](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/18510/144814484906).
- Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44 (2), 227-259. <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4622/14510>
- Chois, P.; Guerrero, H. y Bambrila, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09>
- Contreras, I. y Aguirre R. (2019). Escritura académica y desarrollo del potencial epistémico en estudiantes universitarios. *Educere*, 24(77), 103-116. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663240010/html/>.
- Cordero, G. y Carlino, P. (2019). Qué hace un docente de ingeniería para promover la participación de sus alumnos en la construcción de conocimientos: escritura, revisión colectiva y diálogo sobre lo escrito. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(32), 4-18. <https://doi.org/10.29197/cpu.v16i32.342>.
- Córdova, A. (2015). ¿Qué es escribir para estudiantes ingresantes a la carrera de Ingeniería Civil? Un acercamiento a través de las representaciones sociales. *Onomázein*, 31, 20-37. <https://doi.org/10.7764/onomazein.31.4>.
- Cortés, J. (2012). Dificultades de la escritura de informes de investigación formativa en la educación superior en facultades de Ingeniería. *Polisemia*, 8(14), 12-23. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.8.14.2012.12-23>.
- De León, G. (2015). Programa de enseñanza meta-cognitiva digitalizado para el desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes de Ingeniería Agronómica (UCLA-Venezuela). *Zona Próxima*, 22, 17-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658003>.
- Demarchi, A. y Mattioli, E. (2019). Propuesta de enseñanza para mejorar las habilidades de lectoescritura en la elaboración de resúmenes de textos de química en los primeros años de carreras de ingeniería. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, (1), 1-13. <https://reiecv2.unicen.edu.ar/reiec/article/view/245/278>.
- Duque de Duque, Y., Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2014) ¿Cómo se escribe en ingeniería? Estudio comparativo entre los ciclos básico y profesional. *Legenda*, 18(19), 10-35. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5988/7767>.
- Flores, M. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 23-50. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.186.344>.
- Flores, M. y Quiñónez, J. (2021). Trabajos de fin de grado de ingeniería: estructura, estilo y movidas retóricas. *Revista Educación en Ingeniería*, 16(31), 79-88. <https://doi.org/10.26507/rei.v16n31.1163>.
- Flores, M., Franco, J. y Angulo, S. (2017). La visión docente ante la escritura de los estudiantes de ingeniería en el mundo global. *Revista Electrónica ANFEI Digital*, 3(6), 1-10. <https://anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/346>.
- Flores, M., Franco, J., Quiñónez, J. y Reyna, J. (2019). La escritura de informes en un programa de Ingeniería Mecánica: una experiencia colaborativa. *Revista Electrónica ANFEI Digital*, 6(11), 1-11. <https://anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/590>.
- Freedman, A. y Artemeva, N. (1998). Learning to teach writing to engineers. *Technostyle*, 14(1), 1-20.
- Guerrero, R. y Zambrano, J. (2012). Las investigaciones sobre escritura académica en la Universidad de los Andes (Venezuela). *Lengua y Habla*, (16), 203-224. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/4151>.
- Guerrero-Trejo, R., Farfán de Rojas, M. y Castro Antolínez, Y. (2022). Escritura estudiantil al inicio de la carrera de Ingeniería Forestal. ¿Qué dicen los docentes especialistas? *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 8-24. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/459>.
- Guerrero, R., Méndez, G., Suárez, G. y Farfán, M. (2019). Vínculos y diferencias entre la escritura académica



- y la escritura profesional en una carrera técnica universitaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(32), 35-47. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/344>.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 36-66.
- Lillo-Fuentes, F. y Venegas, R. (2020). Relación entre calidad de escritura y rasgos lingüístico-discursivos en las introducciones de los trabajos finales de grado de Ingeniería Civil Informática. *Linguamática*, 12(1), 3-13. <https://doi.org/10.21814/lm.12.1.297>.
- Lillo-Fuentes, F., Venegas, R. y López-Ferrero, C. (2021). El trabajo final de grado de Ingeniería Informática: organización retórico-discursiva de la sección Resultados. *Logos, Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 31(2), 317-337. <https://doi.org/10.15443/RL3119>.
- Lugo, M. (2011). La escritura académica de los estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional de Itapúa. *Revista sobre Estudios e Investigaciones del Saber Académico*, 5(5), 59-63. <http://publicaciones.uni.edu.py/index.php/rseisa/article/view/74>.
- Marinkovich, J., Sologuren, E. y Shawky, M. (2018). The process of academic literacy in Civil Engineering Computer Science. An approach to academic writing and its genres in a learning community. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 74, 195-220. <https://doi.org/10.5209/CLAC.60520>.
- Mattioli, E. (2012). Estrategias didácticas para resolver problemas de adecuación al registro y al género de discursos científicos en carreras de ingeniería. Aportes desde las nociones de la Lingüística Sistémico Funcional. *Texturas* 12, 67-78.
- Mattioli, E. (2021). La enseñanza de gramática y de géneros académicos en carreras de ingeniería. Narrativa de una experiencia interdisciplinaria. *De Signos y Sentidos*, (22), 166-192. <https://doi.org/10.14409/ss.2021.22.e0008>.
- Messina, V., Cittadini, G. y Pano, C. (2017). La escritura académica y su evaluación (una experiencia con estudiantes de ingeniería a partir de un tema de geometría analítica). *Perspectivas Metodológicas*, 19(2). <https://doi.org/10.18294/pm.2017.1445>.
- Molina-Natera, V. (2016). Los centros de escritura en Latinoamérica. Consideraciones para su diseño e implementación. En G. Bañales, M. Castelló y N. Vega (eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 341-362). Fundación SM.
- Moreno, E. (2019). La escritura de géneros especializados y su relación con la identidad disciplinar. Estudio de caso en Ingeniería Industrial. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2) 249-269. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a04>.
- Nadal, M., Alegre, N., Rosso, F. y Pozzo, M. (2021). Repensar el trabajo docente en torno a la escritura en la formación de ingenieros. *Revista de Educación*, 12(22), 131-148. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/4799/4997](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4799/4997).
- Narváez-Cardona, E. (2014). Estudios de la escritura en América Latina: trazando un mapa de logros y desafíos. [Conferencia]. V Encuentro internacional y VI Nacional de lectura y escritura en educación superior. Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. <https://www2.utp.edu.co/vicerrectoria/investigaciones/publicaciones-lectura-escritura/referencia/ver/1288>.
- Narváez-Cardona, E. (2016). Latin-american writing initiatives in engineering from Spanish-speaking countries. *Ilha do Desterro*, (69), 3, 223-248. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p223>.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2012). Desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la trayectoria académica del ingeniero: la experiencia de un programa desafiante e innovador. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 13(23), 45-52.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2014). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. *Itinerarios Educativos*, 7(7), 11-28. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i7.4945>.
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, 50, 8-14. <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49247/53097>.

- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9) 38-56. <https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal/9/>.
- Navarro, F. y Caldas, A. (2019). Potencial de estructura genérica en tesis de Ingeniería Eléctrica: contrastes entre lenguas y niveles educativos. *Revista Signos*, 52(100), 306-329. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200306>.
- Navarro, F., Ávila, N., Tapia-Landino, M., Cristovão, V., Moritz, M., Narváez, E. y Bazerman, Ch. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(1), 100-126. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>.
- Ortiz, E. (2011), La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(2), 17-41. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.7815>.
- Oyarzún, R., Valdés-León, G. y Salas, J. (2020). Enseñanza de la argumentación escrita en estudiantes de ingeniería: una experiencia de alfabetización académica. *Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 5(2) 13-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7685083>.
- Pérez, J. (2015). El artículo de revisión sistemática como vehículo de escritura, investigación y publicación en ingeniería. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 64, 70-77. <https://doi.org/10.33064/icyuaa2015643598>.
- Piirto, J. (2000). Speech: an enhancement to (technical) writing. *Journal of Engineering Education*, 89(1), 21-23.
- Ramírez-Echeverry, J., Olarte, F. y García-Carillo, A. (2016). Effects of an educational intervention on the technical writing competence of engineering students. *Ingeniería e Investigación*, 36(3), 39-49. <https://doi.org/10.15446/ing.investig.v36n3.54959>.
- Rey, M. (2019). Tendencias investigativas sobre escritura académica en educación superior: un mapeo sistemático de literatura. [Ponencia]. 4.º. Congreso Internacional: Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Monterrey, México. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/636086>.
- Rojas, E. (2012). Las investigaciones sobre escritura académica realizadas en la Universidad Simón Bolívar (USB). Un somero estado del arte. *Lengua y Habla*, (16), 225-240.
- Russell, D. R. y Cortes, V. (2012). Academic and scientific texts: The same or different communities. En M. Castelló y C. Donahue (eds.), *University writing. Selves and texts in academic societies* (pp. 3-18). Emerald Group Publishing Limited.
- Serrano, M., Duque, Y. y Madrid, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*, 16(53), 93-108. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/35762/articulo10.pdf?sequence=1>.
- Sologuren-Insúa, E. (2019). Los ingenieros y los textos: propuesta de enseñanza de la escritura académica a partir de los propósitos comunicativos del género. *Latin American Journal of International Affairs*, 9(2), 108-129. <https://www.lajia.net/lajia/article/view/93>.
- Sologuren-Insúa, E. (2020a). Maps of student genres in engineering: A didactic model for teaching academic and professional Spanish language. *Language Value*, 12(1), 112-147. <http://dx.doi.org/10.6035/LanguageV.2020.12.6>.
- Sologuren-Insúa, E. (2020b). Géneros de formación en el ciclo capstone de Ingeniería Civil Informática: exploraciones al currículum. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 167-198. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941sologuren10>.
- Sologuren-Insúa, E. (2021). Escritura académica en tres escuelas de ingeniería chilenas: la familia 'informe técnico' como macrogénero discursivo en el área de Ingeniería Civil Informática. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 107-130. <https://doi.org/10.6018/educatio.451781>.
- Sologuren-Insúa, E. y Venegas, R. (2021). Entonces ¿cómo lo describo? Modelo retórico discursivo del género informe de proyecto en español: una aproximación a la escritura académica en Ingeniería Civil. *DELTA*, 37(3), 1-33. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202153368>.

- Stagnaro, D., Chiodi, F. y Miguez, P. (2012). Desarrollo de competencias comunicativas en la formación del ingeniero: una propuesta interdisciplinaria. *Revista Argentina de Ingeniería*, 1(1), 33-42. <https://rardi.org.ar/wp-content/uploads/2016/08/N1.T3.pdf>.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Tapia-Ladino, M., Ávila, N., Navarro, F. y Bazerman, C. (2016). Milestones, disciplines and the future of initiatives of reading and writing in higher education: An analysis from key scholars in the field in Latin America. *Ilha do Desterro*, 69(3), 189-208. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p189>.
- Trejos, O. (2013). Los artículos científicos como metodología de aprendizaje en el primer semestre de un programa de ingeniería. *Scientia et Technica*, 18(3), 530-534. <https://www.redalyc.org/pdf/849/84929154013.pdf>.
- Troy, D., Essing, R., Jesiek, B., Boyd, J. y Trellinger, N. (2014). *Writing to learn engineering: Identifying effective techniques for the integration of written communication into engineering classes and curricula (NSF RIGEE project)*. 121st Asee Annual Conference & Exposition. Indianápolis.
- Ward, J. (2009). A basic engineering English word list for less proficient foundation engineering undergraduates. *English for Specific Purposes*, 28(3), 170-182. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2009.04.001>.
- Winsor, D. (1990). Engineering writing/writing engineering. *College Composition and Communication*, 41(1), 58-70.
- Winsor, D. (1996). *Writing like an engineer. A rhetorical education*. Routledge. Taylor & Francis Group.
- Zambrano, J. y Aragón, A. (2015). Enseñar a leer y escribir en la universidad: logros y desafíos. *Educere*, 19(63), 499-511.
- Zambrano, J. y García, M. (2014). La escritura de resúmenes con estudiantes de Ingeniería. *Letras*, 56(90), 1-18. <https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/letras/article/view/8903>.
- Zambrano, J. y Guerrero, R. (2015). Escribir en la universidad: una revisión de las investigaciones de la Universidad de los Andes, Venezuela. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 3(20), 385-398. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255042795007>.





## Narración e interacción social en el recurso *Espacio de Lectura*: ejes para reconocer, interpretar y reconstruir la realidad

### Narration and Social Interaction in the Resource *Espacio de Lectura*: Axes to Recognize, Interpret, and Reconstruct Reality

Richard Uribe Hincapié<sup>1</sup>, Juliana Salazar Giraldo<sup>2</sup> y Ángela María Marín Sánchez<sup>3</sup>

#### Resumen

En este artículo se presenta una perspectiva acerca de la importancia de las narraciones en la formación escolar, no solo desde el punto de vista del reconocimiento de las estructuras de la lengua, sino de las posibilidades que estas tienen para reconocer, interpretar y reconstruir la realidad. Por ello, se argumenta la capacidad de la narración para establecer vínculos con las realidades individual y social de los estudiantes, al proveer herramientas sensoriales y cognitivas para la comprensión del mundo; asimismo, se establecen las posibilidades que tiene la narración para fomentar prácticas de interacción que, además de coadyuvar en la formación lingüística, son trascendentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad. Finalmente, a partir de un ejercicio experimental con el recurso web *Espacio de Lectura*, se describen las implicaciones de este para desarrollar las habilidades lingüísticas y sociales de los estudiantes a partir del uso de herramientas multimediales y multimodales, así como su potencial para repensar el uso de la narración en la escuela y sus formas de interacción.

**Palabras clave:** narración, interacción social, enseñanza y formación, lectura, escritura.

#### Abstract

This article presents a perspective regarding the importance of narratives in education, not only from the point of view of recognizing the structures of language, but also from their possibilities to recognize, interpret, and reconstruct reality. Therefore, this work establishes the capabilities of narration to establish links with students' individual and social realities by providing sensory and cognitive tools for understanding, as well as their possibilities to promote interaction practices, which, in addition to contributing to linguistic training, are transcendental in teaching and learning processes with regard to reading, writing, and orality. Finally, based on an experimental exercise with the web resource titled *Espacio de Lectura*, its implications for developing students' linguistic and social skills through the use of multimedia and multimodal tools are described, as well as its potential to rethink the use of the narration in schools and their forms of interaction.

**Keywords:** narration, social interaction, teaching and training, reading, writing

1 Docente investigador, Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Coordinador Semillero de investigación Lengua y Cultura. Correo electrónico: [richard.uribe@upb.edu.co](mailto:richard.uribe@upb.edu.co).

2 Estudiante de Licenciatura en Inglés-Español de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia) y miembro del Semillero de investigación Lengua y Cultura. Correo electrónico: [juliana.salazargj@gmail.com](mailto:juliana.salazargj@gmail.com).

3 Estudiante de Licenciatura en Inglés-Español de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia) y miembro del Semillero de investigación Lengua y Cultura. Correo electrónico: [angela.marin@upb.edu.co](mailto:angela.marin@upb.edu.co).

**Cómo citar:** Uribe Hincapié, R., Salazar Giraldo, J. y Marín Sánchez, A. M. (2023). Narración e interacción social en el recurso *Espacio de Lectura*: ejes para reconocer, interpretar y reconstruir la realidad. *Enunciación*, 28(1), 52-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.20053>

Artículo recibido: 21 de octubre de 2022; aprobado: 14 de febrero de 2023

## Introducción: narrar la realidad

El término “narración” proviene de la palabra latina *narratio*, la cual significa “conocer” y, de manera más integral, “hacer a alguien conocedor o sabedor a partir de una construcción discursiva”. Narrar, entonces, origina un proceso individual y social de desarrollo del intelecto en cuanto a la capacidad de entendimiento y comunicación; además, fomenta procesos de interacción en términos del diálogo, el cual se gesta entre autores, lectores y textos.

La narración es un recurso discursivo que posibilita la comprensión y la interacción, sobre todo porque los seres humanos somos altamente narrativos no solo en la forma de habitar la realidad, sino también de pensar (Bruner, 2004; Ricoeur, 1995), razón por la cual esta se convierte en una herramienta esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje: “Las narraciones expresan su estructura y nos enseñan su dinámica. Estas narraciones son construidas por otros y, luego, enseñadas y aprendidas. Pero una vez internalizadas, dan forma a la manera en que la vida se siente y luce” (Nussbaum, 1990, p. 287).

Precisamente, Reyes (1984) sostiene que la narración describe una forma de organización humana, por lo que evidencia sentidos compartidos, sistemas de valores y modos de estructurar lo social que posibilitan que esa sociedad se analice, interrogue sus propios modelos y se convierta en un mecanismo para pensar el mundo y formarse en relación con él (Bruner y Kalmar, 1998). Por tanto, las narraciones son herramientas de transformación, en la medida que nos acercan al mundo y nos permiten comprenderlo de formas alternativas, lo que suscita no solo metodologías inéditas para el ejercicio interpretativo, sino rutas diversas para expresar y comunicar esas comprensiones a los otros (McEwan y Egan, 1995).

Tal y como lo plantea Lacan (1983), los seres humanos existimos en relación con el lenguaje y somos su obra, por lo que este “sirve tanto para fundarnos en el otro como para impedirnos

radicalmente comprenderlo” (p. 367). Así, antes de ser capaces de hablar, de comprender e interpretar, el sujeto es narrado por los otros, lo que significa que desde nuestro nacimiento poseemos una carga narrativa del mundo e incluso de nosotros mismos, que se ha constituido desde nuestros ancestros y que, posteriormente, toma conciencia en la construcción de sentido de la propia existencia.

La construcción de significado y el acercamiento al mundo a través de la narrativa se desarrollan por medio de diversas tradiciones (orales, escritas, folclóricas, estéticas, políticas), las cuales transmiten elementos simbólicos y discursivos que forman parte de la cultura. Por nuestra condición de seres sociales, nacemos rodeados de lenguaje, de historias y narraciones que nos forman como sujetos, razón por la cual la narrativa es fundamental para acercarse, así sea pálidamente, a las maneras como se construye la identidad (Galgani, 2009).

En los textos narrativos se representa con palabras el desenvolvimiento de una historia, se definen unos referentes espaciales y temporales, y se determina una secuencialidad temporal y causal; por lo cual, desde el punto de vista de las funciones comunicativas, se instituyen como herramientas fundamentales no solo para aprender, sino para generar placer a través de un lenguaje del habitar y existir en el mundo, es decir, un lenguaje que da cuenta de la experiencia narrativa que define la propia existencia. De este modo, la narración describe la cotidianidad, externaliza la experiencia, se relaciona con la cultura de la memoria colectiva y es proclive al entendimiento por la similitud con el lenguaje convencional, es decir, es coherente con las formas de referirse a las dinámicas propias de la vida (Alonso y Mateos, 1985; Valderrama y Valderrama, 2007; Teberosky y Jarque, 2014).

La narración contiene tres propiedades inapelables: “its sequentiality, its factual ‘indifference,’ and its unique way of managing departures from the canonical” (Bruner, 1990, p. 50). En primer lugar, la secuencialidad indica que el significado del texto únicamente se propicia a partir del transcurso de la trama, no de sus elementos aislados; su

sentido se genera desde las relaciones de los componentes de la propia historia. La interacción y la acción de los agentes dentro de la narración permiten al lector ubicarse en una perspectiva diferente a su rol, hasta el punto de sentirse identificado con los acontecimientos del relato, pues crea relaciones semánticas con su propia vida. Por tanto, los agentes son indispensables para la comprensión de la historia, porque sin la referencia de ellos, la narración pierde sentido (Davis et al., 2021; Haven, 2007).

En segundo lugar, los textos narrativos no están determinados en verificar lo fáctico de la historia; en cambio, están en lo metafórico, es decir, el concepto aristotélico de *mimesis* para generar una nueva representación de la realidad a partir de la narración. Así, cuando la lectura se pone en relación con el mundo del lector, se genera una convergencia entre la función de *representación* de lo real dentro de la historia y la función de *significación* que reviste el relato de ficción (Ricoeur, 2003).

En tercer lugar, la narración busca hacer comprensible la desviación de lo ordinario mediante la experiencia del asombro, para brindarle verosimilitud al texto a través del orden secuencial y temporal, lo cual incluye las construcciones del lector en relación con las consecuencias a los antecedentes dentro de la historia, el sentido global del texto y la progresión de los eventos:

Narratives involve temporality by definition, [...] this temporality can mean representations of 'real' processes (representation), constructions of temporal understanding (construction), critical analysis of dominant temporal constructions (deconstruction), or analysis of how narratives contribute to temporal flows of events and experiences (agency). (Rantakari y Vaara, 2017, p. 279)

Bruner (1990) sostiene que el ser humano tiene una predisposición innata a una organización narrativa de la realidad, para que luego la cultura la refuerce y equipe a través de la tradición. Lo anterior se debe a que el discurso narrativo se constituye de elementos básicos que son de tipo

gramatical, lexical y discursivo. Así, la voz narrativa muestra una perspectiva frente a la historia, pues los intentos de objetividad frente a una voz omnisciente quedan atados a la organización de la experiencia desde la influencia por lo subjetivo. El mundo termina por ser una constitución de relatos, de narraciones que no solo pertenecen a quien las vive o las escribe, sino que se perpetúan en la cultura a través del discurso, es decir, a partir de las narraciones de las narraciones.

## Tesis y argumentos

### Los intercambios narrativos en la formación escolar

Precisamente, en términos de la trascendencia de la narración y su impacto en la formación académica y humana, se diseña el recurso *Espacio de Lectura*, desarrollado por diversos profesionales con el liderazgo de la reconocida investigadora Ana Teberosky Coronado (Universidad de Barcelona), en el cual se presentan narraciones ilustradas enriquecidas lingüísticamente, las cuales buscan influir en las formas del *input* lingüístico y las propias interacciones entre padres de familia, docentes y estudiantes (<http://espacodelectura.labeledu.org.br/?lang=es>). En este recurso web, las narraciones se presentan a los niños en una dinámica multimedial y multimodal (Teberosky y Jarque, 2022) en la medida que se trabajan recursos visuales, auditivos y digitales que no solo amplían las posibilidades lúdicas, sino que enriquecen la interacción con el texto desde la palabra, el gesto, la mirada y las ilustraciones: "Multimedia features arouse curiosity while learners read the story, thereby promoting active processing" (Sun et al., 2022, p. 2).

Lo multimedial y lo multimodal en *Espacio de Lectura* responden a las necesidades generacionales de los estudiantes del siglo XXI, los residentes/visitantes digitales (White y Le Cornu, 2011), quienes se caracterizan por nacer inmersos en un contexto tecnológico, el cual los condiciona a tener procesos de aprendizaje mucho más visuales y a

través de herramientas digitales a las que pueden acceder con mayor facilidad (Ugalde y González, 2014). Además, este recurso se convierte en una oportunidad para que los procesos de enseñanza y aprendizaje, por medio de las narrativas, sean fructíferos y significativos para los estudiantes, pues sus dinámicas están enfocadas en el uso de herramientas tecnológicas que permiten mayor interacción con la diversidad de contenidos, los cuales trascienden el propio sistema de la lengua y se transforman en conocimientos sociales, culturales, simbólicos y éticos.

*Espacio de Lectura*, por tanto, está diseñado para que tanto padres de familia como profesores lideren los procesos de lectura a través de la integración de la tecnología. En el caso de los maestros, dicha integración supone una demanda compleja en relación con la reflexión de sus prácticas pedagógicas necesarias para centrar el aprendizaje, por lo que el maestro necesita comprender el propósito y la manera de incluir estas herramientas digitales vinculadas con las narraciones, que facilitan a los estudiantes interactuar de manera autónoma y aprender (Harlow y Wen, 2022). En este caso, lo significativo del aprendizaje en los niños radica en que las experiencias estructuradas en lo narrativo, se vinculan a la realidad en términos de una razón/racionalidad narrativa, esto es, las narraciones compartidas se convierten en formas de comprender e interpretar la realidad (Moratalla, 2007).

Este recurso actualiza los contextos en relación con la lectura, en especial con la referenciación de experiencias que evocan una identificación de la propia historia de vida del niño, por lo que se instaura no solo una motivación en las actividades de lectura, sino también en la influencia frente al desarrollo del lenguaje y la cognición (Kucirkova et al., 2014). En esta dinámica, el niño se siente partícipe de la narración y, por ende, se potencia su comprensión, en la medida que se apropia de expresiones, ideas y relatos, y trasciende el texto a su experiencia de vida, lo que hace que el aprendizaje en torno a la lengua y la cultura sea no solo

valioso en lo concerniente a la formación académica, sino trascendental en términos de la formación política, cívica y social.

Leer, escuchar, escribir y compartir narraciones son prácticas de diseño y construcción de la realidad que se fundan en la experiencia del acontecimiento, en la medida que permiten reconocer, más allá de comprensiones, formas que otros tienen de habitar y construir la significación (Ricoeur, 1995). En este sentido, de acuerdo con Olson (1995), “el conocimiento narrativo se construye y reconstruye conforme componemos relatos para explicarnos a nosotros mismos y a otros” (p. 122), razón por la cual las prácticas narrativas en la formación son fundamento del reconocimiento de la naturaleza lingüística y discursiva de la condición humana y base para la construcción de lo humano. Por tanto, las interacciones narrativas construyen un saber narrativo (Olson, 1995) y experiencial de carácter situado cuya cualidad esencial es la fluidez y la plasticidad reflexiva, ya que esa narratividad se despliega como un devenir de posibilidades para enfrentar de manera crítica el mundo y no como una rúbrica prefabricada para existir en él.

En la lectura de textos intervienen diversos factores ya adquiridos por el lector como sus estructuras mentales, el conocimiento previo e imaginarios sociales que se relacionan con la narración para ser interpretados, por lo que la práctica misma de la comprensión es un proceso cognitivo y sensitivo, de carácter histórico, que se da a partir de la organización y la interacción de la información mediante esquemas mentales que integran una historicidad, una experiencia de vida. Estos esquemas no toman un valor fijo, sino que son prototípicos; es decir, contienen variables, para luego interrelacionarse y así predecir e inferir la información no explícita del texto (Rumelhart, 1980; Vega, 1984, citados por Alonso y Mateos, 1985).

Por tanto, se demanda una diferencia entre el leer y el escribir como prácticas de reconocimiento, composición de palabras y discursos, y como prácticas de comprensión, transformación del texto y el pensamiento (Teberosky, 2003; Flusser, 1994),

en la medida que estas trascienden la textualidad y se convierten en posibilidades para el acrecentamiento de las capacidades lingüísticas, sociales y humanas. Leer y escribir, en esta lógica, posibilitarían “transformar la visión del mundo social, y, a través de la visión del mundo, transformar también el mundo social” (Bourdieu y Chartier, 2010, p. 264).

Precisamente, Cassany (2006) define la comprensión de textos desde tres concepciones: lingüística, psicolingüística y sociocultural. La primera se refiere a interpretar el significado y el valor semántico de las palabras, es decir, una interpretación objetiva y autónoma de los lectores. La segunda hace alusión a la comprensión del sentido del texto, puesto que el lector aporta datos y reconoce los contextos mediante el conocimiento previo y el desarrollo de habilidades cognitivas para comprender el texto. Finalmente, la tercera define que el conocimiento previo y el significado de las palabras tienen un origen cultural y social; además, cada texto tiene una intencionalidad, así como cada lector tiene un propósito, lo que permite comprender el discurso como un cúmulo de visiones y perspectivas acerca del mundo que se encuentran, se entrecruzan. De este modo, no hay una sola manera de leer, sino que en este proceso están implícitas diversas variables que suscitan alternativas a la hora de leer, comprender y asumir el texto en términos de su valor personal, social y cultural.

Asimismo, la adquisición de la lengua escrita implica reconocer los aspectos metalingüísticos y metacognitivos para que el diseño de actividades responda a las necesidades de los estudiantes; la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura se deben realizar desde el contexto de las prácticas de interacción y fundamentadas en los textos narrativos, ya que relacionan el discurso, el conocimiento narrativo y los valores culturales (Teberosky et al., 2006). En consecuencia, leer y escribir, desde una perspectiva del reconocimiento y la apropiación de palabras y discursos, no solo implica la decodificación, sino que incluye aspectos

cognitivos, sociales y culturales que el maestro debe reconocer en los alumnos, para que sea un proceso de motivación e interés a través de la incorporación de la significación y la representación de sus vidas mediante la interacción y la narración, esto es, una experiencia de enseñanza y aprendizaje de carácter dialógico (Aubert et al., 2008) que favorece el pensamiento crítico (Gutiérrez-Ríos et al., 2021).

Las narraciones, por consiguiente, y desde el punto de vista cognitivo, crean imágenes mentales que facilitan la comprensión del contenido y, a través de la plasticidad cerebral, relacionan el *input* con las experiencias previas y visiones del mundo: “mental images allow the transfer of concepts from one mental domain to another” (Haven, 2007, p. 94). Asimismo, desde una perspectiva social, narrar y escuchar a otros narrar hace posible tanto el establecimiento de conexiones personales y vínculos emocionales, como también la transferencia de productos culturales que se intercambian, se influyen y se reconstruyen en toda una experiencia de resignificación y reconfiguración de la cotidianidad.

### **Perspectiva metodológica que sustenta la reflexión expuesta**

Las narraciones atraviesan e impactan la formación de los estudiantes, en la medida que se interpreta y se reconstruye la realidad a partir de las interacciones entre los participantes (maestros, alumnos y padres de familia) y los textos. Particularmente, en la construcción de la realidad a partir de los textos narrativos, lo ordinario se convierte en extraordinario (Bruner, 1990), asunto que quedó en evidencia en las prácticas de las profesoras del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia), las cuales se produjeron en relación con el proyecto “La interacción espontánea del adulto con el niño y la interacción apoyada en la propuesta de la Web *Espacio de Lectura*”, desarrollado por las universidades Pontificia Bolivariana y de Barcelona (Barcelona, España).



El recurso *Espacio de Lectura* fue el medio por el cual se forjó la interacción de los docentes con los estudiantes y los cuentos, por esto el proyecto enfatizó en las mediaciones didácticas de los maestros y sus implicaciones con los aprendizajes de los estudiantes. Este sitio web fue desarrollado por un equipo interdisciplinar liderado por la profesora Ana Teberosky, de la Universidad de Barcelona, el cual trabajó tanto en los cuentos y sus ilustraciones, como en las herramientas de formación diseñadas para los padres de familia y los docentes, y los juegos para los estudiantes. Asimismo, el recurso describe, desde el punto de vista teórico, conceptual y metodológico, los fundamentos y criterios de las narraciones, la estrategia de lectura en voz alta, los procesos de lectura y las diversas posibilidades para comprender y producir textos escritos en clave colaborativa y compartida.

Las interacciones con siete libros ilustrados del recurso se analizaron en términos de las construcciones sintácticas y lexicales, y se compararon con las interacciones de esos mismos libros dirigidos a los niños, pero sin las ayudas presentadas en tal recurso. El ejercicio se desarrolló en dos momentos (*pretest* y *postest*). En la etapa *pretest*, se trabajaron los cuentos de manera espontánea por parte de los docentes y los estudiantes y, en la etapa *postest*, se usaron las herramientas provistas por el recurso *Espacio de Lectura*. En esta fase, se intentó demostrar la prevalencia de enunciados canónicos y construcciones complejas, así como vocabulario más elaborado y preciso cuando las lecturas se desarrollaron con las ayudas del recurso. La meta fue describir la importancia del contenido lingüístico de los libros para niños, de las actividades de interacción, así como del modelo de lectura en voz alta presentado. Por último, se procuró analizar cómo puede, potencialmente, influir el recurso *Espacio de Lectura* en las interacciones, los aprendizajes infantiles y los procesos de socialización.

Las reflexiones que se presentan en este texto tuvieron lugar en el marco de la etapa *postest*, para la cual se tuvieron en cuenta criterios basados en las experiencias de lectura en el aula como la

entonación, el lenguaje verbal y no verbal, el ritmo de las lecturas, las preguntas y respuestas, los enunciados, el léxico y los tipos de construcciones empleados por los niños en la interacción con los cuentos (Cameron-Faulkner *et al.*, 2003; Cameron y Noble, 2013; Teberosky y Jarque, 2014).

El proyecto se llevó a cabo en una institución educativa de carácter privado de la ciudad de Medellín (Colombia), entre los grados primero y quinto. Cuatro profesoras participaron del ejercicio investigativo con el grupo que lideraban en la institución para un total de cuatro grupos: uno por grado. El número de estudiantes participantes fluctuó en relación con los grupos, a saber:

- Grupo 1 (grado primero): 28 estudiantes.
- Grupo 2 (grado segundo): 24 estudiantes.
- Grupo 3 (grado cuarto): 28 estudiantes.
- Grupo 4 (grado quinto): 30 estudiantes.

Las edades de los estudiantes igualmente oscilaban en relación con el grado; sin embargo, el promedio estuvo entre los 7 y los 11 años.

Antes del inicio de la investigación, se procedió con la formación de las profesoras, en cuatro fases: a) descripción del proyecto de investigación: objetivos, posibilidades, propuestas; b) presentación del recurso *Espacio de Lectura*: funcionamiento, roles, práctica con docentes; c) introducción al marco teórico del proyecto; y d) explicación detallada de la metodología. Esta formación se desarrolló en cuatro sesiones durante un mes.

En el inicio del *postest*, luego de la lectura de los cuentos, las maestras desarrollaron sus clases con las *Herramientas para familias y educadores*, provistas por el recurso: *Pistas* (a través de expresiones e ilustraciones que amplían las posibilidades de interacción del adulto con el niño en relación con el tema y, asimismo, trabajan y profundizan el contenido lingüístico central de cada historia); *Actividades* (además de las propuestas específicas relacionadas con el contenido lingüístico de cada historia, las actividades sugeridas son ejemplos de intervenciones generales que el adulto puede proponer al niño antes,

durante y después de la lectura de los cuentos); *Análisis de gestos* (mediante la lectura realizada por el maestro grabada en video, encontrará los elementos que le ayudarán a enriquecer su experiencia al leer cuentos a los niños, mejorando sus habilidades); y *Para saber más* (aquí es posible encontrar y aprender más sobre el contenido lingüístico tratado en cada libro y las posibilidades de aprendizaje que se han potenciado, ampliando los contextos de interacción del adulto con el estudiante).

La información se recolectó a través de la observación participante (Villota, 2017) y se sistematizó la experiencia con diarios de campo y grabaciones en video a partir de las cuales se inició el análisis desde un enfoque hermenéutico, con el fin de interpretar como estrategia de cuestionamiento de las formas de comprensión (Palmer, 1969) y reconocer el ejercicio explicativo como una forma de examinar el mundo a partir de expectativas y formas de valorar la realidad (Martínez y Ríos, 2006; Peña, 2020; Almeida, 2022).

La actitud hermenéutica de los investigadores y las maestras permitió que las sesiones de clase y los procesos de observación y reflexión se interrogaran por los pequeños detalles, las reiteraciones y las contrariedades de la práctica, sobre todo porque se partió de la seguridad de la revisión y la recapitulación como marcas constituyentes de la cotidianidad escolar y la actividad investigativa (Ricoeur, 1995). Del mismo modo, porque las lecturas de los investigadores no se asumen como perspectivas objetivas e incólumes de una realidad inamovible, sino como experiencias dialógicas para construir el sentido y generar transformaciones (Vattimo, 1991).

Particularmente en esta etapa del proyecto, se llevaron a cabo seis sesiones de clase durante cuatro semanas, además de la revisión y el ajuste de los datos recolectados que tomó dos semanas. Las clases se desarrollaron en salas de informática de la institución educativa, en donde solo se usó el recurso Espacio de Lectura. El análisis de la información –recolectada a través de la observación no participante y de la sistematización de los diarios de campo (tanto de las profesoras como de los investigadores)– se

organizó en una plantilla diseñada específicamente para esta fase del proyecto, la cual se concentró en los factores que se detallan a continuación:

### Factor 1. En las prácticas docentes

- Las dinámicas/metodologías/actividades desarrolladas para trabajar con *Espacio de Lectura* y el cuento seleccionado (lo que hizo el docente para trabajar con *Espacio de Lectura* y el cuento).
- El discurso de los docentes: enunciados, entonación, pausas, lenguaje corporal, silencios, repeticiones, tipos de preguntas, entre otros aspectos.
- Uso de las herramientas ofrecidas por *Espacio de Lectura*: ¿Cómo las usó? ¿Cuáles fueron los resultados?
- Citaciones del texto leído (cuento): ¿Qué cita el docente del cuento leído? ¿Cómo lo cita? ¿Para qué lo cita? ¿Qué comentarios hace el docente del cuento leído?

### Factor 2. En las prácticas de los estudiantes

- El discurso de los estudiantes durante la clase: enunciados, entonación, pausas, lenguaje corporal, silencios, repeticiones, tipos de preguntas, tipos de respuestas, léxico, entre otros aspectos.
- Uso de las herramientas ofrecidas por *Espacio de Lectura*: ¿Cuál fue la respuesta de los estudiantes ante estas herramientas? ¿Las disfrutaron? ¿Hubo inconvenientes? ¿Cuáles fueron los resultados?
- Comentarios (sobre el texto leído): ¿Qué clase de comentarios/preguntas hacen los niños con referencia al texto? ¿Qué tipo de preguntas?
- Paráfrasis: ¿Qué tipo de reformulaciones hacen los niños con referencia al texto?

El análisis se llevó a cabo a partir de la codificación de cada una de las categorías que

determinaron los factores, en una experiencia dialéctica entre las maestras y los investigadores (Hermida y Quintana, 2019). Así, la interpretación de los datos recolectados se dio como resultado del debate y la conversación entre pares, y en relación con un proceso interpretativo que fue co-diseñado desde los diversos enfoques y universos simbólicos de los participantes (Palmer, 1969).

## Resultados

En la lectura compartida de los cuentos, por ejemplo, de “La receta de mandrágora”<sup>1</sup>, una planta de mandrágora que tiene características curativas se convierte en el personaje principal, la bruja buena con poderes mágicos, lo que permite a los niños no solo establecer en los relatos formas excepcionales para la socialización, sino obviar los propios límites que impone la realidad. Así, los cuentos desbordarían el ámbito de las informaciones y se trasladarían al mundo de las narraciones (Benjamin, 1986), en el cual la explicación de los fenómenos no establece su condición de realidad, sino que esta se instala en la profundidad y la coherencia desde donde ese mundo fue creado, leído e interpretado.

Por su parte, el cuento “¿Dónde está mi perro?” narra asuntos más trascendentales a la pérdida de una mascota y las aventuras que los personajes emprenden en su búsqueda. Los niños lograron identificar asuntos más enfocados en su realidad a partir de las enseñanzas del cuento, pues hablaron sobre la importancia de las mascotas en la vida del ser humano y la responsabilidad ambiental que tenemos con ellas. En una de las sesiones virtuales, en plena pandemia, la profesora pidió a sus estudiantes que encendieran sus cámaras y presentaran a sus mascotas, lo que creó un espacio de interacción entre el texto y la realidad de sus estudiantes, y abrió un diálogo sui géneris entre el acontecimiento del cuento y el de la vida cotidiana de los

niños. Por tanto, la práctica de compartir la lectura y leerla en términos de la cotidianidad suscitó que esta pasara de ser un encuentro agradable y significativo a ser una experiencia que se tradujo en conocimiento (Teberosky y Jarque, 2014).

Asimismo, con el fin de introducir la lectura de los cuentos, las profesoras instaron a los niños a dibujar un cuadro comparativo que quería establecer un enfoque alternativo entre lo que pasaba en el cuento y lo que podría suceder en términos de la imaginación de los niños: “yo me imagino...”, “en el cuento es...” y “la realidad es...”. En la primera parte, los alumnos dibujaron diferentes personajes antes de observar/leer el cuento, lo que evidencia que en la lectura van a intervenir diversos factores como las estructuras mentales, los conocimientos previos e imaginarios personales y sociales, los cuales facilitan una comprensión particular y única del texto entre los mismos estudiantes, y un ejercicio interpretativo que parte de los límites textuales, los respeta, pero que juega con ellos en el ámbito interpretativo (Barthes, 2007).

Los alumnos compararon sus dibujos con el personaje del cuento y, aunque sus reacciones fueron de desilusión, debido a la diferencia entre lo que imaginaron y lo que finalmente leyeron, lograron reconocer que las narraciones son representaciones de la realidad y que, por tanto, son formas de presentar *de nuevo*, de reconstruir unos modos de comprender y de existir. En términos de Bruner (2003), “la narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo previsto y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación” (p. 1). Para los niños, las narraciones se convirtieron en sistemas de significación que tenían la potencia de crear diversas realidades y provocar otras, por lo que cayeron en la cuenta, en el pleno ejercicio interpretativo, de que el lenguaje no es un objeto para presentar cosas, sino una mediación para representar, diseñar y crear (Ricoeur, 1995).

En relación con el cuento “La receta de mandrágora”, la maestra enseñó a los niños una imagen de la planta de mandrágora; luego, en la

<sup>1</sup> Los cuentos “La receta de Mandrágora”, “El álbum de Irina”, “La leyenda de Sigurd”, “Las siete cabritas y el lobo”, “¿Dónde está mi perro?”, “Dos hermanos” y “El duende Gumersindo” forman parte del recurso *Espacio de Lectura*.

actividad de sembrar, les preguntó qué necesitaba una planta para vivir. A partir de este interrogante, la narración deja de ser una alusión lejana y dudosa de la realidad para convertirse en objeto de reconocimiento y reflexión, en la medida que se interna en las vidas de los estudiantes (Nussbaum, 1990) y produce una simbiosis que hace posible la contemplación del mundo desde diversas perspectivas (McEwan y Egan, 1995), por lo que al narrar y narrarse el niño termina construyéndose.

De este modo, cuando la maestra preguntó “¿Qué haría feliz a cada personaje?”, uno de los niños respondió: “cuando se levanta después de dormir”, para que, luego, otro dijera: “no, porque el sol no duerme, sino que la tierra gira”. En este caso, la narración crea una experiencia de resignificación de la realidad a partir de los enunciados del texto, puesto que se coteja el mundo del relato con el mundo cotidiano para dudar de estos e, incluso, construir interpretaciones que brotan ya sea como disertaciones de carácter científico o profundas construcciones estéticas que definen formas altamente metafóricas de comprender y conducir la realidad (Lakoff y Johnson, 2008). De acuerdo con los niños, no es posible que “el sol cene con la luna”, a menos de que haya un eclipse, como lo mencionó un estudiante. Esta singular perspectiva, además de reiterar la condición narrativa de los seres humanos para pensar y vivir (Bruner, 1990; Ricoeur, 1995), permite reconocer que los discursos están trastocados por los afectos y los deseos (De Certeau, 2011), y que cuando el niño tiene la posibilidad de enfrentarse a la narración de manera autónoma y activa, el texto exhibe una *verdad narrativa* (Bruner, 2004) que solo un niño en su singularidad puede ver.

Precisamente, según Bruner y Kalmar (1998), las narraciones prodigan sistemas de valores para la construcción de lo social, por lo que un cuento como “La receta de mandrágora” se interroga por la búsqueda de una receta para la felicidad, no a la manera de un modelo a seguir de carácter hegemónico, sino en la dinámica de un tejido intersubjetivo que se hila y modela con otros. Así pues,

la intersubjetividad, entendida como “capacidad relacional para poner en escena los mundos interpretativos” (Uribe et al., 2020, p. 183), se desarrollaría en el acto mismo de narrar al permitir que el juego de la interpretación se geste como una actividad de carácter dialógico y polifónico (Bajtín, 1999), en la cual no solo se comparten mundos, sino que se transforman.

Los maestros asumen un rol de transformadores de la realidad a partir de la reflexión compartida de los textos, no porque endilguen a sus estudiantes argumentos para que estos los tomen como propios, sino porque avivan la reflexión al hacer hablar a los niños y definir la escucha como clave ética y discursiva fundamental. Conversar con los niños significó

una posibilidad de entender, apreciar, considerar las relaciones de alteridad, diferencia, semejanza y lo que permitía percibir el lazo entre sujetos; era lo que hacía contacto, lo que ayudaba a percibir la singularidad del otro, en sí, lo que permitía escuchar. (Rojas, 2019, p. 15)

La pregunta, como herramienta de construcción narrativa, produjo una conexión discursiva crítica que hizo posible una contingencia: que los niños de manera espontánea relacionaran el cuento con el contexto colombiano y todo aquello que escuchaban en la escuela, en sus casas y a través de los medios de comunicación. La *imaginación narrativa de los niños* (Nussbaum, 1997) fue activada con preguntas de las docentes como: “¿qué sería de este país si todos comiéramos de la receta de la felicidad?” o “¿qué pasaría si los guardianes de la vida saliéramos con capa a repartir la receta de la felicidad?”, lo que suscitó una reacción de empatía con los personajes de los cuentos y todos aquellos personajes que los alumnos reconocían de su vida cotidiana. Los niños dejaron de desear esta receta para ellos mismos y pensaban cómo compartirla con otros: el otro había aparecido no como un extraño, sino como un compatriota, un amigo.

Por consiguiente, la potencia narrativa de los cuentos permitió que, a través de un proceso reflexivo, se generaran aprendizajes por medio de relatos, acontecimientos y diálogos que contribuyeron a la formación de los estudiantes y su interacción con el mundo que los rodea. Por ejemplo, en el cuento “Las siete cabritas y el lobo”, trabajado por niños del grado primero, estos evidenciaron comportamientos que cotejaban con aquellos propios de la vida familiar y escolar. Asimismo, dudaron, en algunos casos, de los sucesos del cuento al contrastarlos con todo aquello que habían aprendido: ¿Es posible vivir con piedras en el estómago? ¿Se puede abrir el vientre de alguien sin que lo sienta? ¿Es posible sobrevivir en el estómago de un animal? Estas dudas epistemológicas por parte de los niños no ponían en cuestión la potencia de los relatos, sino que permitían entender la posibilidad de fabular la realidad (Agamben, 2008), es decir, con base en la palabra, proferir alternativas creativas para resolver e interrogar las acciones cotidianas.

Las maestras, en su comprensión de que los seres humanos somos lenguaje y existimos en relación con él (Lacan, 1983), construyeron la significación en compañía de los niños a partir de un discurso que consolidaba una relación de apertura e intimidad entre los mundos narrativos y los narrados (el cuento y la vida). Expresiones como “un toque mágico”, “vida de cuentos” y “vida fantástica”, no suponían una denuncia por la condición desprovista de realidad de los relatos, sino una invitación para dejarse provocar, para ingresar al mundo de la fábula, el cual no es una evasión de la vida, sino un intento por comprenderla mejor: la evasión entendida como tentativa de alejamiento reflexivo que se inspira en la ficción estética (Castagnino, 1980).

Este ejercicio de compartir lecturas con los niños no solo determinó un acercamiento a las palabras habladas y escritas, sino que se configuró a través de lo verbal y lo paraverbal. El uso de gestos, el movimiento corporal, el desplazamiento del docente por el aula y hasta los cambios de tono y volumen en

la voz contribuyeron a la creación de significados y la construcción de un universo narrativo disyuntivo, irreplicable: una experiencia de la lectura que no pasa, sino que *me pasa* (Larrosa, 2006), aconteció en la vida de cada uno de los niños, lectores/autores que recrearon la obra al hablar, al usar su cuerpo, al dibujar y al escuchar a otros.

En esta misma línea, las maestras, con base en la lectura de los cuentos, instaron a los niños a que escribieran sus propios relatos. Esta experiencia hizo posible que la labor de compartir la narración se convirtiera en la acción de inventar narraciones, las cuales hablaban del *sí mismo como otros* (Ricoeur, 2006), para establecer todo un análisis de la propia condición humana y comenzar a crear vínculos de afecto, extrañeza y cercanía con otros. Los relatos compartidos por los niños fueron un interrogante hacia ellos mismos, una forma de autobiografía conversada con el mundo, la cual se puede entender como “una lucha por la vida. Y esto en términos éticos es demanda a la autoridad, pero también es interpelación” (Antúnez y Molina, 2018, p. 41). Por tanto, las narraciones de los niños, inspiradas en narraciones diseñadas para ellos, lograron componer una cartografía personal, social y política para construir el sentido de sus vidas y caer en la cuenta de lo extraño, lo inesperado y lo sublime de la condición humana (Bruner, 2003), por lo que se produjo una relación intensa entre el discurso, el conocimiento narrativo y los valores culturales (Teberosky et al., 2006).

En este punto, en el plano lingüístico, es ineludible recordar que el proceso de adquisición de la lengua escrita es progresivo y asociativo y que, por medio de la lectura, los niños –especialmente de los primeros grados escolares– logran asociar elementos léxicos del lenguaje que les permiten identificar palabras y oraciones cortas en un contexto real. Así, con base en las herramientas que ofrece el recurso *Espacio de Lectura*, las docentes seleccionaron algunos personajes de los relatos y realizaron un ejercicio de construcción de ideas cuya intención fue activar un hilo narrativo: “la enfermera va al hospital” y “si vas al hospital te van a curar”. Los niños, por tanto,

respondieron a las maestras con el acto de escribir, entendido como “acto de organización y de aclaración de la vida humana mediante estrategias narrativas, lo que la convierte en un acto literario” (Jirku y Pozo, 2011, p. 15). Mediante la asociación, los niños participaron de una experiencia de escritura colaborativa (Haring, 1994) y, al mismo tiempo, se arriesgaron a participar en el juego de la autoría, al juego de la literatura. La experiencia de lectura y escritura compartidas de los niños implicó decodificación, comprensión semántica y lexical, interpretación, diferencia (Derrida, 1989) y *sinfronismo*:

el milagro del sinfronismo consiste, precisamente, en que esa misma emoción creadora, esa alegría triunfal, resuena a través del espacio y de las edades en el alma de un lector que se acerque a una obra y se entregue gozosamente a su lectura. (Castagnino, 1980, p. 31)

De este modo, con base en herramientas multimediales y multimodales (Djonov y Tseng, 2021; Ally et al., 2022), no solo se desarrollaron habilidades lingüísticas para hablar, escuchar, leer y escribir (Avila y Varas, 2021), sino que se representaron las formas de interacción en el aula y se bosquejaron estrategias de potenciación de capacidades para socializar, debatir y crear colaborativamente. Del mismo modo, a través de estas habilidades, docentes y estudiantes reconocieron el poder de las narraciones literarias para resignificar la vida social y escolar (Lane y Wallengren, 2020), y para transformar sus propias comprensiones acerca de la práctica del narrar, en la medida en que la narrativa se convirtió menos en una práctica legitimada y demandada por las dinámicas escolares y más en una práctica construida y deseada para construirse en el aula y el relato.

## Conclusiones

Las interacciones narrativas de y con los niños, con la mediación del recurso *Espacio de Lectura*, construyeron un saber narrativo de tipo intratextual,

intertextual e hipertextual (Olson, 1995) que contribuyó tanto al mejoramiento de las competencias lectoras y de producción textual, como al desarrollo de vínculos intersubjetivos y habilidades para pensar críticamente (Perkins et al., 1993; Castillo y Vásquez, 2021). Para todos los participantes de esta experiencia, el uso de textos interactivos en el aula de clase estimuló la atención, la participación y la interiorización de elementos lingüísticos y también de las enseñanzas que las narraciones traían consigo. Asimismo, cuando los textos que se presentan a los niños activan los sentidos como la escucha, la vista y el tacto, y generan vínculos entre lo que leen y sus experiencias propias, se apuesta por la creación de un contexto en el que se pueden generar aprendizajes significativos (Gómez et al., 2019). A manera de síntesis interpretativa, un aprender haciendo no como mero activismo pedagógico, sino como una experiencia de construcción colectiva que identifica al sí mismo con lo otro y los otros.

La interacción de los niños con los textos no solo se presentó de manera directa y literal, sino que ellos también tuvieron la oportunidad de interactuar de una manera más dinámica y creativa; el hecho de extraer palabras o expresiones del texto para posteriormente ilustrarlas a través de un dibujo y buscar su argumentación les brindó la oportunidad de pensar, imaginar, crear y materializar las representaciones mentales que tuvieron durante la lectura, es decir, se presentó una interacción real, significativa y situada con el texto trabajado.

Una inferencia fundamental de este recorrido investigativo es que las prácticas de interacción fundamentadas en textos narrativos (Teberosky et al., 2006), en el marco de una experiencia de enseñanza y aprendizaje de carácter dialógico (Aubert et al., 2008; Gallin, 2022), favorecen la participación y el desarrollo personal e intelectual de los estudiantes. Además, el lenguaje de las maestras, claro, conciso y narrativo por su papel como promotoras de preguntas y respuestas, fue un elemento fundamental para lograr la atención y la comprensión de las actividades desarrolladas en clase.

Cuando el maestro emplea una metodología de enseñanza en la que el principal partícipe es el estudiante, los niños se involucran en las actividades propuestas y participan activamente en la construcción del conocimiento. Además, es el mismo maestro quien no solo propicia los espacios para que exista interacción entre él y los estudiantes, sino para que sean ellos mismos quienes interactúen entre sí y construyan conocimientos con un carácter democrático, solidario y divergente.

Con base en los resultados de la investigación, es posible sostener que *Espacio de Lectura* se convirtió en una herramienta de relacionamiento entre estudiantes, padres de familia y profesores, lo cual, además de generar las conexiones ideales que se deberían dar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, hizo posible cierta *pedagogía de la hospitalidad*, entendida esta como una disposición para recibir al otro en su condición de alteridad y singularidad constitutiva (Skliar, 2011), asunto que no solo instituyó nuevas experiencias de lectura y escritura en el aula, sino que produjo formas inéditas para la construcción del conocimiento y el tejido de las relaciones sociales.

En este sentido, pensar la narración y la interacción escolar como ejes para reconocer, interpretar y reconstruir la realidad, se convierte no solo en una oportunidad para que los niños mejoren sus aprendizajes en torno a la lectura, la escritura y la oralidad, sino para que construyan una realidad personal y social “que va más allá de las palabras y de las cosas, de los sonidos y de las voces, hasta llegar a la constitución del mundo que habitarán el resto de su vida” (Uribe et al., 2019, p. 474). Un mundo que, en la actualidad, demanda el dominio de conocimientos diversos que permitan la presencia activa y responsable del hombre en la naturaleza e, incluso, su propia supervivencia, pero arraigado en nuevas narrativas que reconozcan vínculos, identidades compartidas y autonomías construidas en los dominios de la intersubjetividad, en la medida que se debaten y se reconstruyen en experiencias de armonía relacional y discursiva con otros (Dussel, 2001).

Por tanto, el recurso *Espacio de Lectura*, en clave de las dinámicas de la educación hoy, puede coadyuvar en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes con un enfoque situado: hablar, escuchar, leer y escribir como prácticas que se construyen con una base intersubjetiva, intercultural e interactiva (Sánchez, 2021), lo cual repercute tanto en lo que aprenden los estudiantes, como en la forma en la que aprenden, esto es, una educación que transmite, pero con fines reflexivos y reconstructivos, y crea, con el propósito de establecer vínculos con el saber, con la realidad y con las personas.

A la manera de conclusión global, *Espacio de lectura*, como ejemplo multimedial y multimodal para la formación de los estudiantes, retó los estilos de enseñanza y aprendizaje al replantear las narraciones como meras herramientas útiles y volverlas recursos pedagógicos para enseñar, aprender e interrogar los aprendizajes, sobre todo porque, a través de la comprensión, la producción y la circulación de textos orales y escritos, las profesoras y los investigadores involucrados redescubrieron el diálogo como vía para la inclusión y la reflexión (Rada y Rodríguez, 2011; Buck y Longa, 2020; Alzate, et al., 2022) y cayeron en la cuenta de los retos y los desafíos que debe enfrentar la educación del siglo XXI (Fernández et al., 2021).

## Reconocimientos

Este texto es producto del proyecto de investigación “La interacción espontánea del adulto con el niño y la interacción apoyada en la propuesta de la web *Espacio de lectura*”, desarrollado por la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia) y la Universidad de Barcelona (Barcelona, España). Reconocimientos al Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana y sus docentes, por participar activamente en este proyecto de investigación. Este proyecto se ha desarrollado con el apoyo de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia) y la Universidad de Barcelona (Barcelona, España).

## Referencias

- Agamben, G. (2008). *El lenguaje y la muerte*. Pre-textos.
- Ally, F., Pillay, J. D. y Govender, N. (2022). Teaching and learning considerations during the COVID-19 pandemic: Supporting multimodal student learning preferences. *African Journal of Health Professions Education*, 14(1), 13-16. <https://doi.org.consultaremota.upb.edu.co/10.7196/AJHPE.2022.v14i1.1468>.
- Almeida, P. (2022). A hermenêutica na Ciência da Informação: da revisão de literatura ao esboço de uma metodologia. *Ibersid*, 16(1), 83-92. <https://search-ebSCOhost-com.consultaremota.upb.edu.co/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=157723383&lang=es&site=ehost-live>.
- Alonso, J. y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 8(31-32) 5-19. <https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822082>.
- Alzate, G., Baena, S. y Velásquez, D. (2022). La lectura compartida como mediación para los procesos de enseñanza y aprendizaje. En Uribe et al (Eds.), *Formar para la investigación e investigar para la formación* (pp. 187-211). Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/10043?locale-attribute=en>
- Antúnez, J. V. V. y Molina, R. I. R. (2018). El derecho a la autobiografía: dimensión ius-filosófica desde la perspectiva de H. Arendt y P. Ricoeur. *Opcción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (18), 20-50. <file:///C:/Users/000008707/Dropbox/PC/Downloads/Dialnet-ElDerechoALaAutobiografia-8369845.pdf>.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. (1.ª ed.). Universidad de Barcelona.
- Ávila, M. A. y Varas, C. I. (2021). Las habilidades lingüísticas para fortalecer las destrezas comunicativas, a través de la educación en línea. *Polo del Conocimiento*, 6(8), 373-385. <https://doi.org/10.1080/10.23857/pc.v6i8.2945>.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (2007). *El placer del texto y lección inaugural*. Siglo XXI Editores.
- Benjamin, W. (1986). *El narrador. Consideraciones sobre la obra de Nicolai Leskov. Sobre el programa de la filosofía futura*. Planeta Agostini.
- Bourdieu, P. y Chartier, R. (2010). La lectura, una práctica cultural. En Pierre Bourdieu, *El sentido social del gusto* (pp. 253-274). Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research: An International Quarterly*, 71(3), 691-710. <https://doi.org/10.1353/sor.2004.0045>.
- Bruner, J. y Kalmar, D. (1998). Narrative and metanarrative in the construction of Self. En M. D. Ferrari y R. J. Sternberg (eds.), *Self-awareness: Its nature and development* (pp. 308-331). Guilford Press.
- Buck, B. y Longa, R. (2020). "Make the education of the youths our own education": Plato's laches, a dialogue for educators. *Educational Theory*, 70(2), 199-213. <https://doi-org.consultaremota.upb.edu.co/10.1111/edth.12416>.
- Cameron-Faulkner, T., Lieven, E. y Tomasello, M. (2003). A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science*, 27(6), 843-873. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog2706\\_2](https://doi.org/10.1207/s15516709cog2706_2).
- Cameron-Faulkner, T. y Noble, C. (2013). A comparison of book text and child directed speech. *First Language*, 33(3), 268-279. <https://doi.org/10.1177/01427237134876>.
- Cassany, D. (2006). Leer hoy. En *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea* (pp. 7-43). Anagrama.
- Castagnino, R. H. (1980). *¿Qué es literatura?* Editorial Nova.
- Castillo, I. D. y Vásquez, C. P. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de Enseñanza Básica. *Nueva Revista del Pacífico*, 75, 158-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200158>.



- Davis, C., Gaudiano, B., Louise, M. y Michael, L. (2021). Integrating storytelling into the theory and practice of contextual behavioral science. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 20, 155-162. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2021.04.004>.
- De Certeau, M. (2011). *Historia y psicoanálisis: entre la ciencia y la ficción*. Universidad Iberoamericana.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Anthropos Editorial.
- Djonov, E. y Tseng, C.-I. (2021). Harnessing the potential of transmedia narratives for critical multimodal literacy. *Critical Discourse Studies*, 18(3), 34-367. <https://doi.org/10.1080/17405904.2020.1804954>.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Desclée de Brouwer.
- Fernández, I. M. G., Fernández, H. S., Regalado, M. E. A., e Iglesias, M. L. (2021). Educar en la escuela infantil del siglo XXI: diálogo, inclusión y tecnología. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 75-88. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12112>.
- Flusser, V. (1994). *Los gestos. Fenomenología y comunicación*. Herder.
- Galgani, J. A. (2009). Narración e identidad. *Acta Literaria*, 39, 25-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-68482009000200003>.
- Gallin, P. (2022). Aprendizaje dialógico: tránsito de un concepto educativo hacia la enseñanza diaria en el aula. *Paradigma*, 43(1), 229-244. <http://funes.uniandes.edu.co/30853/1/Gallin2022Dialogic.pdf>.
- Gómez, L., Muñoz, L. E. & Londoño, D. A. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(02), 118-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476661510011>.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y., Lara, F. y Uribe, R. (ed.). (2021). *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación de docentes*. Colectivo Formación Docente y Pensamiento Crítico, Red Iberoamericana de estudios sobre Oralidad, Clacso, Universidad de La Salle.
- Haring, T. (1994). *Writing together: Collaborative learning in the writing classroom*. Harper Collins College.
- Harlow, V. y Wen, H. (2022). Preparing teacher candidates to implement digital storytelling. *Computers and Education Open*, 3, 100079. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100079>.
- Haven, K. (2007). *Story proof: The science behind the startling power of story*. Libraries Unlimited.
- Hermida, J. y Quintana, L. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), 73-80. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3593031>.
- Jirku, B. y Pozo, B. (2011). Escrituras del yo: entre la autobiografía y la ficción. *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, 16, 9-21. <https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/view/3944/3585>.
- Kucirkova, N., Messer, D. y Sheehy, K. (2014). Reading personalized books with preschool children enhances their word acquisition. *First Language*, 34(3), 227-243. <https://doi.org/10.1177/0142723714534221>.
- Lacan, J. (1983). *El seminario. Libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Ediciones Paidós.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2008). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lane, L. y Wallengren, M. (2020). The power of narratives. En L. Lane y M. Wallengren-Lynch (eds.), *Narratives of social work practice and education in Sweden* (pp. 19-26). Springer. [https://doi-org.consultaremotia.upb.edu.co/10.1007/978-3-030-45874-4\\_2](https://doi-org.consultaremotia.upb.edu.co/10.1007/978-3-030-45874-4_2).
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf>.
- Martínez, A. y Ríos, F. (2006). Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (25). <https://revistateoriadelarte.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25960>.
- McEwan, H. y Egan, K. (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Moratalla, T. D. (2007). Bioética y hermenéutica. La aportación de Paul Ricoeur a la bioética. *Veritas*:

- Revista de Filosofía y Teología*, 2(17), 281-312. <https://www.redalyc.org/pdf/2911/291122924005.pdf>.
- Nussbaum, M. (1990). Narrative emotions: Beckett's genealogy of love. En M. Nussbaum, *Love's knowledge: Essays on Philosophy and Literature* (pp. 286-313). Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Editorial Andrés Bello.
- Olson, M. (1995). Conceptualizing narrative authority: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 119-135. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00022-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00022-X).
- Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics: Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Northwestern University Press.
- Peña, B. I. (2020). Imágenes, hermenéutica y fenomenología. *Andamios*, 17(43), 31-58. <https://doi.org.consultaremota.upb.edu.co/10.29092/uacm.v17i43.763>.
- Perkins, D. N., Jay, E. y Tishman, S. (1993) Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1-21. <https://www.jstor.org/stable/23087298>.
- Rada, T. S. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 15-30. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147002.pdf>.
- Rantakari, A. y Vaara, E. (2017). Narratives and processuality. En *Sage handbook of process organization studies* (pp. 271-285). Sage.
- Reyes, G. (1984). *Polifonía textual. La citación en el relato literario*. Gredos.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Rojas Álvarez, G. (2019). *Escucha y conversación: un acercamiento desde las voces de maestros* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/82036>.
- Sánchez Muñoz, R. (2021). Intersubjetividad, empatía y educación. Una aproximación fenomenológica. *Areté: Revista de Filosofía*, 33(2), 337-365. <https://doi.org/10.18800/arete.202102.007>.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Miño y Dávila.
- Sun, H., Roberts, A. y Adriana, B. (2022). Bilingual children's visual attention while reading digital picture books and story retelling. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215, 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105327>.
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 42-45. <https://docer.com.ar/doc/nxesss5>.
- Teberosky, A. y Jarque, M. (2014). Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Ruta Maestra*, 8, 21-26. <https://rutamaestra.santillana.com.co/interaccion-y-continuidad-entre-la-adquisicion-del-lenguaje-y-el-aprendizaje-de-la-lectura-y-la-escritura/>.
- Teberosky, A. y Jarque, M. (2022). ¿Por qué Espacio de Lectura? *Espacio de Lectura*. <https://espacodeleitura.labeledu.org.br/sobre/?lang=es>.
- Teberosky, A., Sepúlveda, A., Martret, G. y Fernández de Viana, A. (2006). *Propuesta de innovación educativa para aprender a escribir basada en la atención al lenguaje*. Universidad de Barcelona.
- Ugalde, C. y González, C. (2014). Los nativos digitales y el uso limitado que le dan a las herramientas tecnológicas. *Maskana*, 5, 23-29. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/2511/1614>.
- Uribe, R. A., Gutiérrez-Ríos, M. Y., Varga, Z. y Vives, M. P. (2020). El diálogo en la construcción de la intersubjetividad crítica. *Actualidades Pedagógicas*, 1(75), 183-204. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss75.9>.
- Uribe, R. A., Montoya, J. E. y García, J. F. (2019). Oralidad: fundamento de la didáctica y la evaluación del lenguaje. *Educación y Educadores*, 22(3), 471-486. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.7>.

Valderrama, C. E. y Valderrama, C. E. (2007). *Ciudadanía y comunicación: saberes, opiniones y haceres escolares*. Siglo del Hombre Editores.

Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Paidós Ibérica.

Villota, D. (2017). Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. *Maguaré*, 31(2),

258-262. <https://doi.org/consultaremota.upb.edu.co/10.15446/mag.v31n2.71546>.

White, D. y Le Cornu, A. (2011). Visitors and residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>.



# Literatura y otros lenguajes



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN. LITERATURA Y OTROS LENGUAJES

## Comprensión lectora de textos continuos y discontinuos mediante estrategias metacognitivas

### Reading Comprehension of Continuous and Discontinuous Texts Using Metacognitive Strategies

María Catalina Herrera Viana<sup>1</sup>  y Teresita María Gallego Betancur<sup>2</sup> 

#### Resumen

El propósito de este estudio fue entender el proceso de desarrollo de la comprensión lectora de textos continuos y discontinuos mediante estrategias metacognitivas, con el fin de analizar y describir aspectos importantes del aspecto literal, inferencial y crítico en las niñas y los niños del grado segundo. Se planteó como metodología un estudio de corte cualitativo, con el método de etnografía escolar, a través de las técnicas observación participante, entrevistas semiestructuradas y talleres. Los resultados más significativos parten de considerar que la lectura es un proceso constructivo y que las niñas y los niños pueden acceder a la comprensión tanto de los textos continuos como discontinuos con la mediación de la metacognición que perfila a un lector no solo apasionado por la lectura, sino crítico en el medio social y cultural al que pertenece. Finalmente, las estrategias metacognitivas posibilitan que el ejercicio de comprensión lectora sea más eficaz, a la vez que abren la reflexión de los estudiantes sobre su aprendizaje comprensivo, hecho que los vincula con el nivel crítico intertextual.

**Palabras clave:** comprensión lectora, estrategias de metacognición, textos continuos y discontinuos.

#### Abstract

The purpose of this study was to understand the process for developing reading comprehension of continuous and discontinuous texts through metacognitive strategies, to analyze and describe important aspects of the literal, inferential, and critical levels in second-grade children. A qualitative study was proposed as a methodology, with the method of school ethnography, through participant observation techniques, semi-structured interviews, and workshops. The most significant results invite the understanding that reading is a constructive process and that children can access the comprehension of both continuous and discontinuous texts by means of metacognition, which not only gives shape to a reader who is passionate about reading, but to one that is critical of the social and cultural environment to which they belong. Finally, metacognitive strategies allow the reading comprehension exercise to be more effective, opening students' reflection on their comprehensive learning, which links them to the intertextual critical level.

**Keywords:** reading comprehension, metacognition strategies, continuous and discontinuous texts.

1 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Magíster en Educación en Investigación de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: [catalinamaestria2021@gmail.com](mailto:catalinamaestria2021@gmail.com).

2 Especialista en Planeación Educativa. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Integrante del grupo de investigación Educación, Lenguaje y Cognición. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: [teresita.gallegob@gmail.com](mailto:teresita.gallegob@gmail.com).

**Cómo citar:** Herrera, M. y Gallego, T. (2023). Comprensión lectora de textos continuos y discontinuos mediante estrategias metacognitivas *Enunciación*, 28(1), 69-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.20504>

Artículo recibido: 19 de febrero de 2023; aprobado: 14 de junio de 2023

## Introducción

La comprensión lectora ha sido objeto de estudio de muchos investigadores en el campo de la educación y, en la actualidad, en el campo de la neurociología, principalmente desde la cognición, ya que se ha encontrado, por ejemplo, en los análisis de las pruebas PISA (2018) que los jóvenes colombianos de 15 años tienen menores niveles de comprensión lectora en comparación con los jóvenes de los demás países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Basado en estos resultados, [Julián de Zubiría \(2021\)](#), columnista del diario *El Espectador*, plantea uno de los factores que causan los problemas de comprensión en los estudiantes. “Desafortunadamente, en la mayoría de colegios y universidades del país se lee mucho, pero se relee poco. Es una escuela obsesionada con la extensión y despreocupada por la comprensión” ([Zubiría, 2021](#)).

La comprensión es esencial porque nos invita a desentrañar los sentidos de los textos: “cómo, cuándo, dónde y por qué”, lo que alude en este sentido a la metacognición, como lo afirman [Cross y Paris \(1988\)](#):

Metacognition is a complex array of knowledge and skills that includes declarative knowledge (e.g., knowing that skimming is a reading strategy), procedural knowledge (e.g., knowing how to skim), and conditional knowledge (e.g., knowing when to skim and why). It also includes the skills required to evaluate, plan, and regulate one's thinking and reading. (p. 132)

[La metacognición es un conjunto complejo de conocimientos y habilidades que incluye el conocimiento declarativo (por ejemplo, saber qué ojear es una estrategia de lectura), el conocimiento procedimental (por ejemplo, saber cómo ojear) y el conocimiento condicional (por ejemplo, saber cuándo ojear y por qué). También incluye las habilidades necesarias para evaluar, planificar y regular el propio pensamiento y la lectura].

Así, la metacognición ayuda al estudiante a ser consciente de su manera de aprender, a definir vías para llegar a la comprensión lectora, mediante una variada tipología textual.

Para mejorar el desempeño en las pruebas nacionales e internacionales es importante mejorar los resultados en los primeros niveles educativos, de modo que esa construcción de las habilidades de comprensión lectora se vuelva significativa en los estudiantes. Sin embargo, para ello es necesario introyectar desde el currículo estrategias metacognitivas que posibiliten lo que se plantea en los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* ([MEN, 1998](#)):

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está solo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. (p. 72)

Por esta razón, no es conveniente pretender que se alcance esta competencia en el grado tercero, si se consideran además las exigencias evaluativas de procesos que se debieron desarrollar paulatinamente en los grados primero y segundo, como lo plantean los *Estándares básicos de competencia en Lenguaje* ([MEN, 2006](#)): “Al terminar tercer grado, comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades” (p. 32).

En este sentido, a través de la metacognición, es posible mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de escuela inicial, si se tiene como punto de partida todas las posibilidades, cuando se lee con un propósito; según lo afirman [Hurtado et al. \(2001\)](#), “normalmente se lee con un fin, ya sea informativo o recreativo; pero, cualquiera que sea el propósito, este condiciona la comprensión” (p. 6).

## La comprensión lectora

Diversas fuentes sobre la comprensión lectora evidencian que esta no se da por el simple hecho de

decodificar un texto. Como lo plantean [Madero y Gómez \(2013\)](#),

Históricamente se ha equiparado la decodificación eficiente con la competencia lectora, asumiendo que la primera asegura la comprensión; pero las investigaciones de las últimas tres décadas sobre el tema dan cuenta de la complejidad de este proceso, lo que ha llevado a cambiar la concepción de lectura de la decodificación fluida a construcción de significados. (p. 115)

Particularmente, en el desarrollo de la comprensión lectora muchos autores han visibilizado la mediación de la metacognición: “se encontraron evidencias que apuntan hacia la idea de que la metacognición podría tener un papel fundamental como detonador de estrategias de comprensión lectora” ([Madero y Gómez, 2013, p. 124](#)). Así, hay tantas rutas lectoras o formas de acercarse a la lectura como lectores se puedan encontrar.

En este sentido, es posible definir la comprensión lectora como la capacidad de construir significados a partir de un texto o una imagen, ya que, como lo plantea [Mateos \(2011\)](#),

aunque los textos poseen un significado que les haya dado el autor, el lector siempre debe interpretarse partiendo de sus conocimientos previos y propósitos al leerlos. El significado no reside exclusivamente en el texto ni puede ser recuperado directamente a partir de él. Es el lector quien construye el significado estableciendo relaciones entre la información proporcionada por el texto y sus conocimientos previos ([Solé, 1992](#); [Cassany, 2006](#)). La comprensión, por tanto, es siempre un proceso de construcción y no reproducción de significados. (p. 105)

Por consiguiente, la comprensión lectora es una habilidad que permite al estudiante extraer información e interpretarla de acuerdo con sus conocimientos previos y su propósito lector, a partir de “elementos críticos: extraer, interpretar y reflexionar, por un lado, y los tipos de textos, con

sus situaciones comunicativas, por otro” ([Sánchez, 2010, p. 42](#)). La comprensión lectora entonces se estimula y construye a partir de un conjunto de factores entre los que se encuentran el lector, el texto y el contexto.

Así, no es posible pensar la lectura sin el contexto social que la rodea; igualmente, la escritura está permeada por el sujeto lector y su contexto. En palabras de [Ferreiro \(2000\)](#), “leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos” (p. 13). Por consiguiente, es importante que cuando se evalúe la comprensión lectora se tengan en cuenta unos criterios que hagan visible el proceso mediante el cual se desarrolla esta habilidad, como los expuestos en los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* ([MEN, 1998](#)) con las estrategias, antes, durante y después de la lectura para facilitar el reconocimiento del texto de manera específica y global. Así, “la lectura es la principal fuente de enriquecimiento del lenguaje, [...] con esta, se construyen significados y sentidos no tan solo de palabras, frases y oraciones, sino que la lectura trasciende a la comprensión del entorno sociocultural” ([Castellanos et al., 2017, p. 58](#)). Porque el acto de leer y la habilidad que se desarrolla no están distanciados de la vida de las personas.

De este modo, se perfilan diversas estrategias de comprensión de acuerdo con la variedad textual, los conocimientos previos del lector y su contexto. “No leemos textos ni comprendemos significados neutros, leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en el que vivimos” (Cassany, citado por [Hurtado, 2020, p. 68](#)). Por eso, en la presente investigación, se hacen visibles los niveles de comprensión lectora en los participantes de este estudio. En cuanto al nivel literal, se tuvieron en cuenta los elementos propuestos por [Pérez \(2005\)](#), y [Gordillo y Flórez \(2009\)](#). Para el nivel inferencial se consideró la taxonomía de los roles inferenciales, propuesta por [Casas \(2004\)](#), y se complementó con los elementos enunciados por [Gordillo y Flórez \(2009\)](#).

Así mismo, en el nivel crítico se asumen los perfiles presentes del *pensador crítico* esbozados por [Ennis \(2011\)](#) y por [López \(2013\)](#).

Estos tres niveles, no por ser diferenciados se deben trabajar por separado ni por grados, como se ha entendido en muchos momentos. Se complementan y articulan para abordar un texto desde estas tres posibilidades y se complejizan de acuerdo con el sujeto, sus conocimientos previos y las habilidades que va desarrollando. En el abordaje de la lectura se encontró que el *nivel literal* “le permite al estudiante lector integrar las estructuras superficiales del texto, encontrar información explícita y establecer relación entre ella” ([Mendoza, 2019, p. 44](#)). En el *nivel inferencial*, “un lector hace una interpretación global, es capaz de llegar a los significados ocultos, busca pistas y señales, sigue hilos conductores, se interroga, analiza, consulta, diseña hipótesis y reconstruye el texto” (p. 45).

Finalmente, el *nivel crítico* “permite el desarrollo del pensamiento, deja ver varias aristas del lenguaje y la forma como se lee el mundo, permite analizar la realidad histórica y social de manera contextualizada” ([Mendoza, 2019, p. 46](#)). Por su parte, [López \(2012\)](#) lo nombra como una habilidad superior cognitiva y hace una crítica a la escuela de su misión, que no es solo enseñar unos conocimientos, sino que el estudiante aprenda a aprender, sea autónomo intelectualmente y, en consecuencia, potencie todas las posibilidades del pensamiento, la toma de posiciones, decisiones, la argumentación de sus puntos de vista, sea creativo, reflexivo para que esté en constante exploración y aprendizaje. Por lo anterior, se puede afirmar que los niveles literal, inferencial y crítico intertextual se complementan, y permiten que el lector logre sus aprendizajes y desarrolle la comprensión lectora a través de su propia manera de aprender.

## La metacognición

Es un término reconocido particularmente desde los años 1970 por Jhon Flavell, quien empezó su estudio con niños; “en sus pioneros trabajos,

comenzó estudiando la metamemoria de los niños [...] les pedía que reflexionaran sobre sus propios procesos de memoria” ([Gutiérrez, 2005, p. 25](#)). Es curioso encontrar que estas estrategias que son reconocidas hoy, iniciaron con niños y en la actualidad son pocas las investigaciones al respecto con esta población, porque los estudios rastreados se centran en los jóvenes y adultos y su autorregulación de la cognición. Pero en sí, en qué consiste la metacognición, pues bien, varios autores concuerdan en definirla como una estrategia de autorregulación, en la que el individuo aprende a aprender, y son enfáticos en que “las personas no aprenden cómo aprender como resultado de un esfuerzo deliberado por enseñar esa habilidad de modo explícito y consciente, sino que el aprendizaje se da de manera contextual y relacionada a otros saberes y habilidades” ([Valenzuela, 2019, p. 4](#)). Es en el contexto donde el estudiante reconoce su manera de aprender según sus aptitudes.

Después de muchos estudios se confirmó la hipótesis de que “el uso de los recursos cognitivos propios no es espontáneo, sino que, cuando se tiene la necesidad de enfrentar tareas o problemas concretos, es necesario activarlos a fin de seleccionar la estrategia más pertinente en cada situación” ([Gutiérrez, 2005, p. 25](#)). En este punto se reconocen elementos muy importantes de la metacognición como son la *planificación* y el *monitoreo*. “La metacognición implica el conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre dicha actividad. Es decir, conocer y controlar” (p. 26). En el conocer, según Flavell (citado por [Gutiérrez, 2005](#)), se encuentra el hacer consciente, las maneras de aprender; y finalmente, en el control está planificar, monitorear y evaluar las actividades cognitivas.

En cuanto al control, la autorregulación competente tanto al estudiante como al docente, y sobre este último, en particular, Acedo (citado por [Tesouro, 2005](#)) afirma que “dentro de toda acción docente se encuentra la necesidad de reflexionar para mejorar la práctica y lograr alumnos más estimulados y con mayores capacidades para aprender a



aprehender en cualquier área del conocimiento” (p. 139). Pues bien, el docente se comprende como el mediador que orienta y estimula al estudiante a reflexionar y autorregular su conocimiento, a través de las estrategias metacognitivas que activa el sujeto sobre sí mismo y sobre su praxis.

Flavell (1979) explica el uso de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes cuando hacen consciente un conocimiento; cuando, por ejemplo se consideran buenos para una materia en relación con las otras, “metacognitive experiences are any conscious cognitive or affective experiences that accompany and pertain to any intellectual enterprise” (p. 906) [las experiencias metacognitivas son todas las experiencias cognitivas o afectivas conscientes que acompañan y pertenecen a cualquier empresa intelectual]. Ahora bien, el hacer consciente es ya un elemento que forma parte de la metacognición, pero es menester que surjan nuevas preguntas en ese espacio de autorregulación del conocimiento: “Si ya vi que esta materia se me facilitó, ¿en qué otro momento puedo usar lo que aprendí?”; “¿Qué elementos que me llevaron a la cognición en matemáticas, por ejemplo, me pueden ayudar a la comprensión de conocimientos en español?”. De este modo tanto el niño como el adulto pueden planificar o monitorear la cognición:

El saber metacognitivo abarca nuestras características como sujetos que aprenden, las particularidades de una tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizar esta tarea. La regulación metacognitiva implica el uso de estrategias que nos permiten controlar nuestros esfuerzos cognitivos: planificar nuestros movimientos, verificar los resultados de nuestros esfuerzos, evaluar la efectividad de nuestras acciones y remediar cualquier dificultad. (Linda Baker, citada por Hurtado, 2013, p. 37)

Atendiendo a lo anterior, las estrategias metacognitivas no solo hacen consciente el conocimiento y la forma como se llegó a él, también gestionan la adquisición de nuevos aprendizajes

a partir de la reflexión, la autorregulación y el esfuerzo consciente que se hace para aprender planificando, monitoreando, evaluando y replanteando las estrategias del propio aprendizaje. En este sentido, los indicadores que pueden medir la metacognición, según Muñoz-Muñoz y Ocaña de Castro (2017), se basan en las siguientes subcategorías: conocimientos previos, objetivos de lectura, plan de acción, conocimientos de la superestructura y macroestructura de los textos, monitoreo y autorregulación de los logros y dificultades. Asimismo, las estrategias metacognitivas se visualizan en un constante proceso en espiral en el que convergen la planificación, el monitoreo y la evaluación, con el fin de replantear o aprovechar en otras situaciones las estrategias para alcanzar eficazmente las metas de aprendizaje.

## Los textos continuos y discontinuos

Son reconocidos como una variedad textual. Los continuos son definidos como lineales y secuenciales; y los discontinuos como aquellos que se componen de imágenes y texto, no permiten una lectura lineal.

De acuerdo con el Icfes (2016), los textos continuos

se leen de manera secuencial y se organizan en frases, párrafos, capítulos, etc. Se dividen en literarios e informativos. Los informativos pueden ser descriptivos, expositivos y argumentativos. Ejemplo de textos son las novelas (literarios) y las columnas de opinión o informativos. (p. 3)

Por otro lado, los textos discontinuos –opuestos a los continuos– “se organizan de múltiples maneras e incluyen cuadros, gráficas, tablas, etc.” (Icfes, 2016, p. 3). En este sentido, se observa que tanto los textos continuos como los discontinuos se pueden clasificar en literarios o informativos; en los literarios continuos se tiene el cuento; en los informativos, la noticia. Ya en los literarios discontinuos se puede ejemplificar con las historietas; y en

cuanto a informativos, un ejemplo es la infografía. Valle (2018) define los discontinuos como

aquellos [...] que no presentan su información de una forma tradicional, es decir solo escrito, sino presentan una información a través de gráficos, imágenes, etc.; que el estudiante debe interpretar, es decir dentro de esa imagen, gráfico, está lo que el estudiante va a desarrollar, para este tipo de textos se necesitan estrategias que permitan articular de una forma global las imágenes y el contenido del mismo. (p. 19)

Entendidos así los conceptos y planteamientos de esta variedad textual, tanto los continuos como los discontinuos requieren de estrategias lectoras por parte del estudiante, y del docente para orientar su lectura, ya que, si bien ambos son fuentes de información y significados, los elementos para abordarlos son distintos por su estructura y forma de presentación.

## Metodología

Para dar respuesta al interrogante de la investigación<sup>1</sup>: ¿Cómo es el proceso de desarrollo de la comprensión lectora a partir de estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información en los niños del grado segundo del Colegio Cooperativo Simón Bolívar?, se partió del enfoque cualitativo, con el método de etnografía escolar. Las técnicas utilizadas fueron observación participante, dos entrevistas semiestructuradas (una inicial [EI] y una final [EF]), y diez talleres que permitieron identificar los avances de los niños y niñas en relación con el objeto de estudio. La matriz fue construida con las categorías y la pregunta de la investigación, con base en los antecedentes y referentes teóricos que sustentan este estudio y lo que fue emergiendo en la observación. Esta

matriz fue punto de inicio y llegada para los hallazgos. Se contó también con un diario de campo (donde se registró la descripción del proceso, y los productos de los diferentes encuentros). Se trabajó con el grado segundo de primaria en su totalidad en lo que respecta a los talleres y la entrevista inicial; pero se focalizaron 12 participantes, 6 niños y 6 niñas nombrados así: participante masculino (PM) y participante femenina (PF), enumerados respectivamente del 1 al 6, para la entrevista final y el posterior análisis de todo el proceso. Esta elección fue asertiva porque los 12 dieron suficiente evidencia y facilitaron el manejo de los datos.

Como plan de análisis, se contó con un momento descriptivo, luego uno analítico-comprensivo y finalmente uno crítico de los datos obtenidos. Las fases de la investigación se constituyeron así: fase 1, preparatoria, en la que se hizo la entrevista inicial y se crearon los talleres, teniendo en cuenta la mayoría de las áreas y asignaturas, los intereses identificados en los niños y la pregunta de investigación. Fase 2, trabajo de campo, que duró aproximadamente cinco meses, se implementaron los diez talleres (cada uno con dos sesiones y con su ejercicio de monitoreo al finalizar cada encuentro); dentro de las actividades propuestas se abordaron tanto textos continuos como discontinuos: cuentos, fábulas, infografías, historietas, tablas de conteo, diagramas de barras, cuentas de servicios públicos, medios audiovisuales, juegos en aplicaciones tecnológicas, entre otros. Y la entrevista final.

En esta fase se observaron y describieron sus relaciones interpersonales, su ambiente físico, las estrategias de aprendizaje y las pedagógicas, en lo que respecta al desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos, a partir de estrategias metacognitivas. Fase 3, de análisis, con base en la matriz categorial y a través de un proceso inductivo, se analizó el objeto de estudio, la comprensión lectora, desde los distintos procesos evidenciados en el trabajo de campo para dar respuesta a la pregunta de investigación. Para la triangulación de los instrumentos se tuvo en cuenta la teoría propuesta por Strauss y Corbin (2002)

<sup>1</sup> Grupo de investigación: Educación, Lenguaje y Cognición de la Universidad de Antioquia. Trabajo de investigación de maestría "Desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos a partir del uso de estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información en los niños del grado segundo del Colegio Cooperativo Simón Bolívar".

como método de análisis, todo esto se consolidó en la sección de hallazgos. La fase 4 fue de socialización en la institución educativa y en la Universidad de Antioquia, donde se adscribe el presente estudio.

## Análisis y discusión de resultados

Inicialmente se encontró que la comprensión lectora es necesaria no solo en el ámbito académico, sino también en los contextos sociales que se desenvuelven los sujetos desde el mismo nacimiento, donde se ven obligados a adaptarse a una serie de condicionamientos simbólicos y comunicativos que, de procesarse correctamente, garantizarían su correcta integración al medio social al que pertenecen. Para lograr esto último, la escuela cumple un papel importante en la formación integral del sujeto. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en los *Estándares de Lengua Castellana* (2006),

El desarrollo de las competencias en lenguaje es un proceso que se inicia desde el momento mismo de la gestación y acompaña al individuo toda la vida. Cuando los infantes llegan al primer grado de Educación Básica cuentan ya con una serie de saberes que no pueden ser ignorados en la labor pedagógica. (p. 27)

Para establecer vínculos entre lo que los niños y las niñas ya traen de su medio inicial, y lo que aprenderán en la escuela, es indispensable el desarrollo de estrategias metacognitivas que posibiliten el adecuado control de sus procesos, el hacerse consciente de qué se aprende y cómo se aprende (Gárate *et al.*, 1997). Por su parte, la comprensión lectora “no se restringe a los textos orales o escritos, sino que se lee y, en consecuencia, se comprende todo tipo de sistemas sígnicos, comprensión que supone la identificación del contenido, así como su valoración crítica y sustentada” (MEN, 2006, p. 28). Ahora bien, teniendo en cuenta los tres niveles de la comprensión lectora, el

nivel literal explicita lo que dice el texto, gracias a su superestructura textual; el inferencial extrae o deduce lo que está implícito, o saca a la luz lo que falta para completarlo; y el crítico intertextual parte de la reflexión, el análisis y la comparación con otros textos; así profundiza en el sentido y significado de los textos. De este modo, en procura del desarrollo de la comprensión lectora en los niños, se debe hacer énfasis en el trabajo en conjunto de los tres niveles desde las primeras edades.

En ese sentido, se presentan algunos hallazgos en los participantes frente a los tres niveles de lectura y atendiendo a las estrategias de regulación efectuadas por los estudiantes en sus vivencias metacognitivas. Como ejemplo se señala el taller 5 “Los ciclos de vida: experiencias y descubrimientos”, en el que se registraron dificultades en sus procesos analíticos y reflexivos para completar un corto texto continuo con las palabras que se encontraban en la parte inferior.

Ante el ejercicio de completar frases (taller 5), la mayoría de estudiantes esperaron que todo fuera explícito. El PM1 expresó: “no sabíamos, porque estaban las palabras todas desordenadas”. Él pretendía encontrar las palabras en orden para poder completar, por eso manifiesta dificultad ante el ejercicio de organizar el texto. La PF2 se acercó a la autorregulación: “fue muy difícil que rimara, teníamos que estudiar mucho para aprenderlo y hacerlo de una”. Así, evidenció la importancia de analizar con detenimiento el trabajo para asimilarlo y poder responder adecuadamente a lo solicitado. En esa búsqueda de coherencia, de conectar bien las palabras, de dar sentido al texto, tres de los participantes la denominan *rimar*. Desde su conocimiento *enciclopédico*, ese fue el concepto que más se ajustó para representar la coherencia y el sentido. He ahí la importancia de “focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción” (MEN, 1998, p. 97), para que cuando se enfrenten a tareas como estas de completar textos, puedan tener más herramientas y posibilidades de

acertar eficaz y correctamente la respuesta de manera comprensiva.

En cuanto al nivel crítico intertextual, frente a la pregunta: “¿Lo que lees comúnmente ¿lo comparas con la vida real o solo lo dejas en el espacio imaginario? Explica tu respuesta”, los participantes contestaron según sus experiencias lectoras: “Si le puede pasar a alguien o a familiares” (PF4); aquí la participante analiza y compara lo que leen con lo que les puede suceder a familiares o a alguna persona conocida. En otro ángulo,

Yo cuando me leí la guerra que hubo entre Colombia y España, lo comparé con lo que está pasando con Rusia y Ucrania. La historia de España es que estaba celoso de la riqueza de Colombia. (PF5)

Yo cuando leí ese libro de *Criaturas fantásticas o especiales*, yo veía a Medusa y le pregunté a mi mamá y me dijo que existía según la mitología griega. Profe, ¿qué es la mitología griega? [se le dio un pequeño acercamiento a la definición]. ¿Drácula también es de la mitología griega? [Se le respondió que no, que es de otro país], ¿y uno no puede llegar allá? ¿Quién es el autor de *Drácula*? (PM1)

Desde estos otros ángulos, los niños construyen relaciones, preguntas frente a lo que les llama la atención, buscan respuestas posibles para construir significados a partir de los textos, por ejemplo, la colonización, comparándolos con otras realidades y con otros textos.

Por tanto, para fortalecer la comprensión lectora en este nivel crítico es imperante reconocer que “lo importante no es qué tan rápido se pueda leer sino qué nivel de comprensión e interpretación se logrará del texto leído, para contribuir, con la formación de lectores críticos, a construir una sociedad incluyente y democrática” (Ávila et al., 2017, p. 194). Si el lector tiene la capacidad de tomar postura frente a cómo está planteado el texto y frente a la interpretación que desde su bagaje personal, cultural y social hace de este, se encontrará casi naturalmente, sin darse cuenta, en el nivel crítico que le permitirá desenvolverse mejor en la sociedad actual.

En consecuencia, la comprensión es una competencia que está en constante desarrollo a partir del contexto en el que se desenvuelve el estudiante y la cultura que lo acompaña en ese proceso lector. Esto es lo que da sentido a sus interpretaciones desde las interacciones, comparaciones con otras personas, y le posibilitan asimilar los nuevos conocimientos a partir de las construcciones previas que adquirió en esa relación con el texto y el contexto. En los participantes mencionados se observaron diferentes niveles de comprensión; al inicio de la investigación, la mayoría se encontraba entre el nivel literal y el inferencial; mientras que, al finalizar la observación, se perfilaron de la siguiente manera: el 16,66 % permaneció en la literalidad, el 66,66 % en el nivel inferencial y un 16,66 % en el nivel crítico intertextual.

Por lo anterior, los niños y niñas del grado segundo se valieron de diferentes estrategias cognitivas como muestreo, predicción, inferencia verificación y autocorrección (Goodman, citado por MEN, 1998), y de habilidades que favorecieron su aprendizaje derivado de la comprensión lectora: analizar, deducir, relacionar y comparar lo que encontraban tanto en textos escritos como en símbolos e imágenes.

Asimismo, dado que la actividad metacognitiva es un proceso complejo de pensamiento de orden superior, su desarrollo requiere de lapsos más largos. Por tanto, los docentes pueden favorecerlo a partir del monitoreo, como se hizo de manera asertiva en esta investigación, a través de un apoyo visual, la escalera de la metacognición adaptada de Swartz et al. (2008), mediante la oralidad y la escucha. Finalizada la meta de aprendizaje, el maestro puede plantear las siguientes preguntas: “¿Qué aprendí?”; “¿Cómo lo aprendí?”; “¿Para qué me sirve lo que aprendí?”; “¿En qué otra situación puedo usar lo que aprendí?”. Esta estrategia favorece la toma de conciencia por parte de estudiantes, porque cuando el sujeto habla y se da cuenta de sus aciertos y errores y se autocorrigió, o cuando identifica sus formas de aprender hay actividad metacognitiva.

## El papel de los textos continuos y discontinuos en el desarrollo de la comprensión lectora

Los textos continuos se reconocen como aquellos que se leen de arriba hacia abajo, de derecha a izquierda y se componen de oraciones y párrafos, poseen coherencia y cohesión en una lectura lineal. En cambio, los discontinuos se componen de imágenes, algunos además con texto y la información está distribuida de forma no lineal, resumida y concreta. Sin embargo, ambos tienen una intencionalidad, permiten gestionar información que se puede interpretar, analizar, clasificar, comparar, ordenar, entre otras habilidades a desarrollar. Asimismo, desde la metacognición se requiere una planificación de la lectura diferente de las estrategias requeridas para la escritura, en tanto que para la comprensión lectora se debe reconocer la estructura del texto, diferentes portadores de textos que presentan el contenido de manera lineal o fragmentada, así como variadas habilidades lectoras acordes a la tipología textual.

En este estudio, particularmente en lo referente a los textos discontinuos, se recurrió a historietas, infografías, simbología de las señales de tránsito, representaciones simbólicas de las emociones, facturas de servicios públicos, estadísticas de los diagramas de barra y/o cualquier otro fenómeno o situación de contexto cotidiano. Y en cuanto los continuos, que son de uso frecuente en la institución educativa, se abordan a partir de la lectura en voz alta por parte del docente, la lectura personal en biblioteca y las actividades dirigidas por el docente en las que los niños tienen especial acercamiento con cuentos, fábulas, talleres de lectura comprensiva con preguntas abiertas, cerradas y de selección múltiple.

### Textos continuos y discontinuos: concepciones y estrategias metacognitivas de los participantes

Teniendo en cuenta que en el espacio escolar son abordados principalmente los textos continuos en

los primeros años, mientras que los discontinuos poco se vinculan al proceso formativo, se observó en este estudio que los estudiantes reconocieron paulatinamente los textos discontinuos a medida que tuvieron acercamiento a estos, los cuales fueron intencionados según los intereses y necesidades que se percibieron durante la entrevista inicial. Para reconocer las estrategias metacognitivas de las niñas y los niños respecto a los textos discontinuos, observadas en el trabajo de campo, y también para monitorear si ellos eran conscientes de estas, se les formuló la siguiente pregunta: "Cuando lees una infografía, una historieta, un diagrama de barras de la cuenta de servicios, ¿qué te ayuda en tu imaginación a comprenderlo?".

Intento buscar algo que esté igual pero que diga más fácil. (PF5)

Decirle al que me está acompañando. (PM2)

Leyendo y leyendo hasta que lo pueda entender. (PM6)

Las imágenes me ayudan para comprender, las imágenes me las imagino en la vida real y eso. (PF4)

Una de las primeras estrategias nombradas por los estudiantes es la de la PF5, quien para llevar a cabo su ejercicio de comprensión de un texto discontinuo acude a su realidad cercana para rastrear una representación similar, y al recurrir a la habilidad comparativa, verifica si es más fácil comprenderlo de esta manera. En el caso del PM2, su estrategia es entregarle el control de su acercamiento a la comprensión a quien lo acompaña en su ejercicio de aprendizaje. Esto demuestra que la falta de elementos por parte del participante lo hacen sentirse inseguro de asumir el reto comprensivo por sus propios medios, como afirma [Lev Vygotsky \(1988\)](#) en su teoría sobre la zona de desarrollo próximo, en lo concerniente a lo que el niño puede hacer por sí mismo y aquello en lo que requiere ayuda de un adulto o un compañero. Otra estrategia alternativa es la del PM6, quien plantea que en su ejercicio de relectura encuentra la facilidad para comprender los textos. La estrategia

de este participante se basa en un detenimiento detallado en el texto para inferir su significación después de relacionar cada uno de los elementos allí inmersos, hasta obtener una comprensión del significado global del texto.

En esa misma línea de conceptualización, el lector se ve abocado a usar estrategias metacognitivas con el propósito de acceder de manera más efectiva a la comprensión del texto, razón por la cual la entrevista final permitió dilucidar las dinámicas de los participantes para alcanzarla.

Te queda más fácil comprender textos como el cuento (*Fernando Furioso*, *Pedro es una pizza*) o como la historieta (la del curioso, animales domésticos y salvajes), la infografía (el ciclo de vida de la rana y del animal que elegiste, las imágenes de las señales de tránsito o la cuenta de los servicios). ¿Por qué? Cuéntame, ¿qué los hace diferentes? (EF)

Con un cuento. (PM2).

Infografías, historietas, porque tienen textos más cortos y se entienden más y además los libros son más largos para decir algo que no sabes. (PF5)

Con los dos, pero más con el cuento, porque a veces tú lees una historieta o una infografía y no entiendes los dibujos o a veces te puede parecer otra cosa que el que hizo la historieta o la infografía quiso decir. (PF6)

Aprendo, todavía sigo aprendiendo más, lo que vi en el libro, voy encontrando más información que me sirva en otros momentos y puedo aprender más cosas con lo que hay en el libro. (PM5)

El PM2 respondió que, para lograr su aprendizaje, se identifica más con el cuento; a lo que se suma que a lo largo del análisis su preferencia es el texto continuo. Otra perspectiva se encontró en la PF5, quien no solo afirma su inclinación por el texto discontinuo (la infografía), sino que, a través de la justificación de su preferencia, reconoce la diferencia entre uno y otro. También manifiesta que se identifica más con la infografía o la historieta, porque obtiene la información de manera corta, resumida y más comprensible, mientras que con

el texto continuo, según su respuesta, requiere de otras estrategias que la participante aún no domina; por esto, afirma que “los libros son más largos para decir algo que no sabes”. Otra perspectiva tiene la PF6, quien argumenta aprender con ambos tipos de texto, pero que es mejor con el continuo como el cuento, porque con el discontinuo como la historieta o infografía, no posee las estrategias para inferir el significado de las imágenes, y, para sorpresa de esta experiencia investigativa, la participante avizora que la historieta o la infografía tienen una influencia ideológica, pues, para ella, es difícil deducir lo que el autor realmente quiso decir.

En esta variedad de estrategias, se vislumbra otra alternativa en el PM5, quien demuestra su preferencia por el libro, ya que, argumenta, así aprende más. Se puede rastrear allí el acercamiento al nivel crítico cuando afirma que sus comprensiones le pueden servir en otros momentos, los cuales, desde la comprensión, pueden situarse en el contexto sociocultural del alumno, en el contexto familiar, por ejemplo, desde sus hábitos, costumbres y creencias. Por lo mismo, lo considera más dotado de contenido e información: “puedo aprender más cosas con lo que hay en el libro”. Este mismo estudiante, durante los talleres descubrió otra estrategia de aprendizaje que lo identifica, asociada con la tecnología, ya que, a partir del juego *Tangram*, se le despertó la curiosidad a tal punto que, con la orientación de su madre, indagó en internet acerca de este, y en la segunda sesión del taller, durante la clase, pudo crear varias figuras –con agilidad y según la instrucción previa– que tenían tal similitud con la realidad que sus compañeros pudieron leer e interpretar sin dificultad, porque él organizó coherente y acertadamente las piezas geométricas del juego.

Al observar estas estrategias que se perfilan en los participantes, se puede afirmar, en línea con [Hoyos y Gallego \(2017\)](#), que “el desarrollo de la comprensión, bajo la directriz de la variedad textual, no solo aporta al perfeccionamiento de habilidades lectoras; también genera aportes significativos al nivel conceptual y cultural de los sujetos” (p. 43). Por tanto, si las niñas y los niños hacen conscientes esas

maneras de aprender, podrán potenciarlas y, además, adquirir nuevas estrategias, pues ya cuentan con los fundamentos: el reconocimiento y la diferenciación elemental de los formatos textuales.

Los estudiantes pasaron de nominar la imagen desde el goce y el disfrute, a identificarla como portadora de una intencionalidad, que podía ser predictiva, informativa o comparativa con la realidad. Esto indica cómo la percepción de los textos continuos y discontinuos en las niñas y los niños pasa por una transformación cuando se usan diferentes estrategias intencionadas, según la variedad textual. Además, crear espacios de aprendizaje que le permitan al lector inquietarse ante las posibles interpretaciones, y acercarse a la comprensión global del texto, lo impulsa a reflexionar y a elegir mejores estrategias para conseguir sus propósitos de comprensión.

En esta investigación se pudo dilucidar que los procesos metacognitivos son cíclicos, los vive cada sujeto, a partir de sus conocimientos previos que no son meramente académicos, sino contextuales, culturales, familiares. El docente como mediador plantea metas de comprensión; el estudiante las planifica a partir del interrogante “¿cómo aprendo mejor?” y al correlacionar su cognición con la meta de la tarea. Luego, pone en marcha sus estrategias metacognitivas, las monitorea y evalúa para tomar acciones, y llegar así a la autorregulación de su aprendizaje con el logro de la comprensión de nuevos conocimientos, que retoman el ciclo como previos.

En esa práctica constante de planificar, experimentar, monitorear y autorregular es fundamental el acompañamiento del docente con sus estrategias pedagógicas para el fomento de la autonomía del estudiante, ya que

el secreto de la enseñanza, aquí como en todo, es el ejercicio. Los libros de recetas no hacen a los buenos cocineros, sino solo la continua práctica en el fogón. Quédense los recetarios como guías y referencias, y multiplíquense las composiciones orales y escritas, las charlas, las discusiones sobre los casos vivos que se ofrezcan a mano. (Reyes, citado por MEN, 1998, p. 9)

Así, la planificación y el monitoreo son elementos indispensables para la identificación de las estrategias metacognitivas a partir de la autorreflexión, los conversatorios en torno a lo que a unos les funciona bien y lo que no, para enriquecer las experiencias de aprendizaje.

Algunas estrategias metacognitivas que usaron los estudiantes para llegar a la comprensión lectora de textos continuos y discontinuos están relacionadas con las propuestas teóricas de Achugar (2012), Jolibert (1991) y el MEN (1998): interrogar el texto por su cuenta, plantear hipótesis lectoras, analizar, deducir, relacionar, comparar con otros textos escritos o con símbolos e imágenes, predecir, investigar, releer, reflexionar. En este sentido, el docente debe plantear estrategias pedagógicas variadas: los momentos de la lectura, antes, durante y después; preguntas intencionadas que trasciendan los personajes o el tipo de narrador, que indaguen, por ejemplo, por el contexto de la historia, bibliografía y temática del autor, pasar de un texto discontinuo a uno continuo y viceversa, entre otras, que detonen las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Se puede lograr mejorar la comprensión lectora, porque

aprender a leer es aprender a enfrentar textos completos, [para nuestro caso textos continuos y discontinuos] y eso desde el inicio, es decir, desde la educación parvularia. Tenemos la convicción de que, de no hacerlo, se deprime gravemente a los niños, se los está subdesarrollando, y sabemos que, después, se necesita una reeducación para recuperar todo lo que la escuela tan cautelosamente ha logrado y tan imprudentemente desechado durante todos los primeros años. (Jolibert, 1991, p. 3)

En esta medida, se pasará también a darle un lugar al niño en una cultura que lo concibe como un ser dependiente de otros para poder aprender, cuando él es un sujeto que puede reflexionar sobre su aprendizaje y regularlo desde una edad temprana.

## Conclusiones

Fue evidente el uso de estrategias metacognitivas por parte de los niños y las niñas para desarrollar su propia comprensión lectora; sin embargo, esto requiere de una práctica constante por parte del estudiante y de poner en juego variadas herramientas pedagógicas, según las necesidades de los estudiantes.

Los niños pueden autorregularse cognitivamente, poseen la capacidad de reconocer sus dificultades y aciertos, los saberes previos que lograron, así como la confrontación con lo que sabían antes y el proceso para construir lo nuevo; tienen un acercamiento a reconocer sus estilos de aprendizaje.

Los estudiantes viven rodeados de textos discontinuos en sus entornos, pero se trabajan poco en la clase. Es importante que el docente fomente en su práctica pedagógica actividades y estrategias que propendan porque el alumnado tome el control de su aprendizaje, lo monitoree y tome acciones frente a sus aciertos y equivocaciones.

Los tres niveles de lectura deben ser trabajados en conjunto para el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de grado segundo. Asimismo, la activación de estrategias metacognitivas posibilita que el ejercicio de comprensión lectora sea más eficaz y vivencial para los estudiantes dentro de su contexto y, por ende, les facilite la reflexión sobre su aprendizaje comprensivo, lo que los vincula con el nivel crítico intertextual.

## Reconocimientos:

Este artículo es producto de la investigación: Herrera Viana, M. C. (2022). Desarrollo de la comprensión lectora con textos continuos y discontinuos a partir del uso de estrategias metacognitivas: planificación y monitoreo de la información en los niños del grado segundo del Colegio Cooperativo Simón Bolívar [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Grupo de investigación: Educación, Lenguaje y Cognición. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

## Referencias

- Achugar Díaz, E. (2012). *Los textos discontinuos: ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ávila, C. P. C., Higuera, M. R. y Soler, R. N. C. (2017). Lectura crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184-197.
- Casas, R. (2004). La inferencia en la comprensión lectora. *Escritura y Pensamiento*, 7(15), 9-24. <https://doi.org/10.15381/escrypensam.v7i15.7764>.
- Castellanos Ladino, D. P., Romero Pinto, E. Y. y Trejos Molano, J. Y. (2017). *Leer para comprender, comprender para construir. Una estrategia didáctica que usa los textos discontinuos en el mejoramiento de los niveles de la comprensión lectora* [Tesis de maestría]. Universidad Santo Tomás.
- Cross, D. R. y Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131.
- De Zubiría, J. (26 de abril de 2021). Cinco estrategias para mejorar la lectura en las escuelas. *ElEspectador.com*. <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/cinco-estrategias-para-mejorar-la-lectura-en-las-escuelas-columnn/>.
- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities [Presentación]. Sixth International Conference on Thinking, MIT, Cambridge, MA.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante* [Exposición]. Congreso Mundial de Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gárate, M., Gutiérrez, F., García Madruga, J. y Elosúa, M. (1997). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Paidós.
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora



- en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107.
- Gutiérrez, D. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de la estrategia cognitiva y metacognitiva. *Investigación Educativa Duranguense*, (4), 21-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880921>.
- Hoyos, A. y Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la Básica Primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 23-45. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841/1359>.
- Hurtado Vergara R. D. (2013). Regulación metacognitiva y composición escrita: su relación con la calidad de educación en la educación básica primaria. *Uni-Pluriversidad*, 13(2), 35-43. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16972>.
- Hurtado, R. D. (coord.). (2020). *Enseñanza de las habilidades comunicativas en la infancia*. Universidad de Antioquia.
- Hurtado, R. D., Serna, D. y Sierra, L. (2001). *Lectura con sentido: estrategias para mejorar la comprensión textual*. Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2016). *Módulo de lectura crítica. Saber Pro 2016-2*. <https://ia801907.us.archive.org/11/items/simulacrosisma/GUIA%20%20MODULO%20LECTURA%20CRITICA.pdf>.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños lectores y productores de textos*. Hachette.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 37(22), 41-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391695>.
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, (22), 41-60. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/9053>.
- Madero Suárez, I. P. y Gómez López, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n56/v18n56a6.pdf>.
- Mateos, M. (2011). Enseñar a leer textos complejos. En U. Ruiz (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 101-117). Editorial Graó.
- Mendoza, M. (2019). *Los procesos de comprensión lectora e interpretación crítica de textos en el grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo de Sabanalarga Casanare* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio de la Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75866>.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana*. Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencia en Lenguaje*. Editorial Magisterio.
- Muñoz-Muñoz, A. E. y Ocaña de Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322249834011>.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, (n.º extra.), 121-138. [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005\\_10.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf).
- Sánchez, E. (2010). *La lectura en la escuela: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Editorial Graó.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Swartz, R. J., Reagan, R., Costa, A. L., Beyer, B. K. y Kallick, B. (2014). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. (Vol. 4). Ediciones SM España.
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar*, 35, 135-144.
- Valenzuela, M. A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa*, (45). <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945187571>.

Valle, R. (2018). *Los “textos discontinuos” en la comprensión lectora de estudiantes del tercer grado de primaria de la I.E.P. Enrique Espinosa, Rímac-2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional

Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/21269/Valle\\_GR.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/21269/Valle_GR.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.





## Estudio de caso de retroalimentación no directiva mediante enunciados asertivos

### Case Study on Non-Directive Feedback through Assertive Statements

Emmy Antonella González Lillo<sup>1</sup> , María Teresa Mateo Girona<sup>2</sup> 

#### Resumen

Existen diversas metodologías que buscan mejorar el proceso de revisión y reescritura, entre otras, la revisión de pares y las tutorías entre un escritor novel y uno más experimentado (Bradley y Thouësnny, 2017; Corcelles *et al.*, 2017; Ramírez y López, 2018; entre otros). En el caso de las tutorías, son escasos los análisis de los comentarios orales en la interacción entre los participantes. El objetivo en este escrito es clasificar los enunciados que permiten una retroalimentación no directiva y evaluar si con ellos existe una mejora en el texto. Para ello, se analizan los enunciados asertivos durante una tutoría de revisión y reescritura del borrador de un miniensayo, por medio del concepto de *actos de habla* (Searle, 1980), específicamente los asertivos (Instituto Cervantes, 2006). A partir de la grabación de la tutoría con *Google Meet*, se realizó un análisis de contenido (Ruiz Olabuénaga, 2007) de actos de habla asertivos; así, se obtuvo un corpus de 91 sobre un total de 172 enunciados. Luego, tres pares ciegos evaluaron los textos y se compararon sus valoraciones. Los principales hallazgos son: a) 17 modalidades de retroalimentación asertiva: preguntar, advertir, identificar, conceptualizar, definir, reformular, aclarar, reiterar, ejemplificar, ilustrar, citar textualmente, usar analogía (o comparación), contrastar, contextualizar, corregir, presentar soluciones variadas, reforzar; y b) no hay una mejora significativa entre el texto borrador y la versión final. Se concluye que la presencia de actos de habla asertivos contribuye a darle un carácter formativo a la evaluación comunicativa cuyo objetivo sea el fomento de su autonomía del estudiante como escritor.

**Palabras clave:** comunicación oral, asertividad, evaluación educativa, interacción en la educación, retroalimentación.

#### Abstract

There are several methodologies that seek to improve the revision and rewriting process, including peer review and tutorials between a novice and a more experienced writer. In the case of tutorials, analyses of oral comments in the interaction between participants are scarce. The aim of this work is to classify the statements that allow for non-directive feedback, as well as to evaluate whether there is an improvement in the text. To this effect, an analysis was performed on the assertive statements during a tutoring session to revise and rewrite the draft of a mini essay, using the concept of speech acts, specifically assertive ones. From the recording of the tutorial obtained via *Google Meet*, a content analysis of assertive speech acts was carried out, obtaining a corpus of 91 out of a total of 172 statements. The texts were then evaluated by three blind peers, and their ratings were compared. The main findings are a) 17 modalities of assertive feedback: asking, warning, identifying, conceptualizing, defining, rephrasing, clarifying, reiterating, exemplifying, illustrating, quoting, using analogy (or comparison), contrasting, contextualizing, correcting, presenting varied solutions, and reinforcing; b) there is no significant improvement between the draft text and the final version. It is concluded that the presence of assertive speech acts contributes to the formative character of communicative assessment, whose objective is fostering the learner's autonomy as a writer.

**Keywords:** oral communication, assertiveness, formative assessment, interaction in education, feedback.

1 Profesora agregada en la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Correo electrónico: [emmy.gonzalez@pucv.cl](mailto:emmy.gonzalez@pucv.cl)

2 Profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid (España.) Correo electrónico: [mtmateo@ucm.es](mailto:mtmateo@ucm.es).

**Cómo citar:** González Lillo, E. A. y Mateo Girona, M. T. (2023). Estudio de caso de retroalimentación no directiva mediante enunciados asertivos. *Enunciación*, 28(1), 83-100. <https://doi.org/10.14483/22486798.19750>

Artículo recibido: 29 de septiembre de 2022; aprobado: 29 de noviembre de 2022

## Introducción

El proceso de escritura requiere una fase de revisión y reescritura (Grupo Didactext, 2015; Graham, 2018; López *et al.*, 2021), en la que el escritor debe realizar cambios en su texto. Sin embargo, muchas veces, debido a la inexperiencia de este, no hay cambios sustanciales, pues solo advierten errores superficiales.

En este contexto, los escritores, especialmente los noveles, requieren de un acompañamiento que les indique cómo mejorar o les entregue herramientas y estrategias de producción escrita. En tal sentido, aunque son muchos los estudios sobre *feedback*, la mayoría de los profesores suele realizar una revisión intrusiva, en tanto se les ofrecen a los estudiantes las respuestas directamente a sus problemas (*knowledge of correct response* [KCR]) (Narciss, 2013). Además, los comentarios escritos han sido ampliamente estudiados (Tapia *et al.*, 2020; Arancibia *et al.*, 2019; Yamalee y Tangkieng-sirisin, 2019), pero en relación con los comentarios orales hay menos investigación (Ducasse, 2022). Por esta razón, el objetivo general de este trabajo intenta averiguar qué tipos de enunciados permiten una retroalimentación no directiva, así como su efectividad.

En este marco, se aplicó una secuencia didáctica en la cual se guio a los estudiantes en el proceso de escritura, y para la fase de revisión, se ofreció el acompañamiento por tutores voluntarios especializados por medio de un servicio de asesorías. Se observó que las intervenciones de los tutores eran predominantemente directivas. Sin embargo, el proceso de una de las estudiantes con su tutora resultó significativo por su intervención no intrusiva. En este sentido, la presente investigación explora con evidencia empírica la efectividad de un *feedback* eminentemente no directivo, en contraposición a uno directivo para la producción de un escritor novel.

De este modo, las preguntas de investigación que guiaron el estudio fueron las siguientes:

1. ¿Qué tipos de enunciados asertivos permiten una retroalimentación no directiva?
2. ¿Mejora el texto de la estudiante con una retroalimentación no directiva?

A continuación, se presenta el marco de referencia necesario para abordar el objeto de estudio de esta investigación: los enunciados asertivos de una retroalimentación no directiva. Posteriormente, se explica la metodología y los principales hallazgos. Por último, se exponen la discusión y conclusiones.

## Marco teórico

### ¿Qué se entiende por *revisión y reescritura*?

La revisión y reescritura, en el comienzo de los estudios cognitivistas de la escritura, se consideró la etapa final del modelo procesual escritural (Elbow, 1973; Murray, 1972). Sin embargo, no tardaron en aparecer estudios que ampliaron esta concepción de la revisión hacia una acción recursiva presente a lo largo de todo el proceso, cuya aplicación puede darse de manera superficial y profunda en el texto en cada momento de la escritura (Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes, 1996; Kellogg, 1996).

Asimismo, el enfoque cognitivista distingue, en la escritura, aquellos procesos cognitivos de bajo nivel o mecánicos de los de alto nivel o sustanciales. En concreto, la revisión y reescritura se muestra como un proceso de alto nivel cognitivo, por lo que se fragmenta en subprocesos más sencillos que puedan ser estudiados con menor dificultad. La descripción de las operaciones mentales que intervienen en la revisión (Scardamalia y Bereiter, 1987) derivan en la propuesta CDO (comparación, diagnóstico y operación), la cual ha sido presentada en el ámbito hispano como: detectar, diagnosticar y corregir (Álvarez Angulo, 2010). Se pueden describir de la siguiente manera:

- *Detectar*. Discriminar los aspectos problemáticos o mejorables. Los problemas o

mejoras se localizan en los diferentes niveles lingüísticos y textuales (Álvarez Angulo, 2010, 2013).

- *Diagnosticar*. Identificar las causas del problema o de la mejora. Para el diagnóstico, se deben explicar cuestiones relativas a los distintos niveles lingüísticos y textuales, por lo que se requiere de estos conocimientos específicos. Los comentarios asertivos presentados en este artículo son, en su mayoría, de carácter explicativo, por lo que cumplen esta función de contribuir a aclarar las causas del diagnóstico del problema.
- *Corregir*. Detectar la acción cognitiva y modificar el texto, es decir, se debe aplicar el mecanismo cognitivo de revisión (MCR) y reescribir el problema detectado. Los MCR se simplifican en cuatro: añadir, suprimir, sustituir y reorganizar (Álvarez Angulo, 2013).

Por tanto, desde los estudios cognitivos, se pueden situar los comentarios de retroalimentación de carácter asertivo, en cada una de las etapas del proceso de revisión; aunque, principalmente, por su carácter predominantemente explicativo, se relacionan de manera estrecha con el momento del diagnóstico.

### Los usos funcionales en los comentarios orales de retroalimentación

#### *Nociones para una categorización de las funciones asertivas en los comentarios orales*

##### *Acto de habla asertivo*

En primer lugar, se entiende por acto de habla asertivo aquel enunciado que dice algo acerca de la realidad con diferentes grados de certeza (Calsamiglia y Tusón, 1999; Escandell Vidal, 1996). Se sitúa entre las cinco categorías que estableció Searle (1969) para realizar su clasificación de los actos de habla: asertivos, directivos, compromisorios, expresivos y declarativos. En cuanto

a los asertivos, la concepción clásica los delimita como enunciados declarativos con los que el hablante informa a su oyente sobre un hecho que considera verdadero. De esta manera, Searle especifica que se deben dar las siguientes condiciones para que sea considerado verdadero por el hablante: el hablante tiene evidencias o razones para la verdad de lo que declara; cree que lo que declara es verdadero; asume que lo que declara se presenta al mundo como verdadero. No obstante, en el desarrollo de esta teoría, se percibe que no todos los actos de habla asertivos expresan una información que sea considerada cierta o segura por el enunciatario. Estas condiciones de asertividad permiten realizar la graduación de los enunciados de mayor a menor asertividad.

El presente análisis aporta la ejemplificación de exponentes lingüísticos para graduar los enunciados en más o menos asertivos. De manera general, se puede relacionar el uso del modo indicativo como criterio de más asertividad, frente al uso del subjuntivo como exponente de menor asertividad.

##### *Funciones asertivas*

Por otra parte, se puede observar que la enunciación asertiva cumple una función informativa; así, es la enunciación apropiada para la tipología de textos explicativos (Adam, 1992). De esta manera, en el proceso explicativo, el enunciatario expone una información para ayudar a resolver un problema al enunciatario; mientras que, por su parte, este último asume la función de resolver el problema a través de la comprensión de la información expuesta. Esta tarea se compone de tres fases: a) inicial, en la que se identifica el problema, es decir, se plantea la cuestión que se ha de resolver (¿por qué?); b) resolutoria, en la que se emplean los procedimientos explicativos para resolver el problema; y c) evaluativa, que concluye con la sistematización del conocimiento desarrollado. En el caso del tutor que ayuda al estudiante a mejorar la expresión de su texto, se posiciona como enunciatario que explota una serie de procedimientos explicativos para

resolver un problema. Esto se debe a que, en la revisión, el estudiante debe construir, a partir del texto producido, el texto que pretendió escribir; es decir, elaborar el texto con el mensaje que desea transmitir. Por tanto, en la interacción con el revisor del texto, el escritor va percatándose de los errores, la incongruencia entre lo que efectivamente dijo y lo que quería decir. Así, va comprendiendo a qué se deben tales fallos y termina corrigiendo su expresión con la solución adecuada. Las mediaciones del tutor transitarán desde los comentarios en los que únicamente propicie la reflexión, sin apenas intervenir en la construcción del texto final, hasta los comentarios en los que señale de manera explícita el error y medie con indicaciones acerca de lo que debe reconstruir el autor.

Para finalizar, los tres momentos comentados, en el proceso explicativo se corresponden con las estrategias mentales: identificar, diagnosticar y corregir (o modificar).

#### *Género comentario oral*

Son múltiples las clasificaciones de las unidades conversacionales. La escuela de Ginebra (Roulet *et al.*, 1985), basada en la tipología conversacional prototípica de la escuela de Birmingham (Sinclair y Coulthard, 1975), diferencia cinco unidades que pueden analizarse en una conversación: la interacción (conjunto de la conversación); la secuencia (parte de la conversación que posee unidad temática, por ejemplo: secuencia de apertura o secuencia de cierre); el intercambio (unidad mínima dialogada); turnos conversacionales (intercambio de mensajes estructurado), y la intervención (aportación de cada participante en un intercambio).

De esta clasificación, surge la concepción del género *comentario oral* o *de habla*, que puede definirse como la unidad conversacional que se compone de intervenciones y que, a su vez, conforma los intercambios en un diálogo. Este género, situado en el contexto de una tutoría sobre escritura académica, es para el que se ofrece la categorización de funciones asertivas que se desarrolla a continuación.

#### ***Categorización de las funciones asertivas en los comentarios orales de retroalimentación***

En el presente apartado se expone la propuesta de clasificación de actos de habla asertivos desarrollada, principalmente, a partir del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006); en concreto, a partir de la competencia pragmática-funcional del Marco Común de Referencia Europeo (MCRE), las microfunciones relacionadas con las siguientes finalidades con “dar y pedir información” (Instituto Cervantes, 2006) (tabla 1). Estas finalidades provienen, a su vez, de la clasificación “ofrecer y buscar información factual” propuesta por Van Ek y Trim (1998) y por el Consejo de Europa (2001).

Se parte de la noción de función, ya que cada intervención produce una respuesta y hace progresar la interacción según la finalidad que se persiga. Se correlacionan los tres momentos de la revisión en la sucesión de etapas del esquema conversacional: desde los intercambios iniciales hasta la conclusión. Las funciones asertivas de los intercambios realizados en una retroalimentación por parte del tutor pueden ser las siguientes<sup>1</sup>:

#### *Detectar*

- Identificar: determinar o reconocer un aspecto positivo o mejorable de un texto. (Exponente: “Este... y no...”. Ejemplo: “Esta, y no la cita indirecta, es la que conviene para esta explicación”).
- Preguntar: interpelar o cuestionar un aspecto del texto para provocar la detección de un aspecto positivo o mejorable de un texto. (Exponente: “¿Qué es lo que...?”. Ejemplo: “¿Qué es lo que quieres decir con esta frase?”).
- Advertir: avisar sobre un aspecto positivo o mejorable de un texto. (Exponente: “Te anticipo/prevengo”. Ejemplo: “Le anticipo que, de ahora en adelante, este modo de citar debes revisarlo por tu cuenta en todo el texto”).

<sup>1</sup> Los exponentes y sus ejemplos presentados entre paréntesis están tomados y modificados de las funciones del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006).

### Diagnosticar

- Conceptualizar: teorizar sobre una cuestión del texto. (Exponente: “Por causa de (que)/ gracias a (que)/por culpa de (que)...”. Ejemplo: “El texto está bien cohesionado gracias a que has seleccionado correctamente los conectores”).
- Citar textualmente: referenciar ideas de otros autores. (Exponente: “Como dice/como defiende...”. Ejemplo: “Como defiende Fernández”).
- Usar analogía o comparación: analizar con atención un aspecto del texto para establecer sus semejanzas o diferencias con otros. (Exponente: “Esto es como...”. Ejemplo: “Esta regla es como la anterior pero sin comillas”).
- Contrastar: mostrar diferencias o condiciones opuestas al comparar dos aspectos relacionados con el texto. (Exponente: “La diferencia con respecto a...”. Ejemplo: “La diferencia con respecto a la cita indirecta es el uso de comillas”).
- Reformular: volver a expresar algo de otra manera. (Exponente: “Es decir/en otras palabras...”. Ejemplo: “En otras palabras, no se trata de cambiar el texto”).
- Aclarar: mostrar con transparencia lo que permanecía no comprensible. (Exponente: “No es que..., es que + confirmación [intensificada mediante metáforas, hipérbolas, etc.]”. Ejemplo: “[–¿Lo quito?] –No es que lo tengas que quitar, es que lo tienes reformular”).
- Reiterar: repetir una explicación. (Exponente: “Así es/Efectivamente [+ enunciado confirmativo]”. Ejemplo: “Así es, debes reformularlo”).
- Definir: fijar con claridad y precisión el significado de una palabra. (Exponente: “Es + Adjetivos/SN”. Ejemplo: “Es un conector causal”).
- Ejemplificar: ilustrar con ejemplos lo que se explica. (Exponente: “Por ejemplo/en el caso

de...”. Ejemplo: “En el caso del texto, puedes ver un conector consecutivo”).

- Ilustrar: mostrar con palabras, imágenes o de otro modo alguna realidad. (Exponente: “Poder ver/visualizar/figurar + en...”. Ejemplo: “Como puedes ver en el esquema, no necesitas poner el lugar de la publicación”).
- Contextualizar: situar una cuestión o asunto a tratar. (Exponente: “En este contexto/caso...”. Ejemplo: “En este caso concreto debes tener en cuenta la intención del autor”).

### Corregir

- Modificar: advertir de un aspecto mejorable del texto. (Exponente: “Yo (no) diría que...”. Ejemplo: “[–¿Está bien el conector?] –Es correcto gramaticalmente, pero yo usaría otro para no repetirlo).
- Reforzar: fortalecer un aspecto positivo. (Exponente: operador discursivo de refuerzo argumentativo: “de hecho”, “en efecto”, “en el fondo”, “en realidad”, “la verdad”. Ejemplo: “De hecho, debes ponerlo en otro párrafo”).
- Presentar soluciones variadas: solventar dificultades o situaciones críticas. (Exponente: “¿... o, por el contrario, ...?”. Ejemplo: “¿Debo modificar los criterios o, por el contrario, seguir en la misma línea?”).

### Tipos de retroalimentación en la escritura: directiva y no directiva

Así como se ha destacado el carácter cognitivo del proceso de revisión y reescritura, se concibe la retroalimentación desde un enfoque sociocultural. El diálogo y negociación entre el escritor y un par más experto se ajusta al concepto de *zona de desarrollo próximo* de [Vygotzky \(1978\)](#), puesto que la interacción social permite al escritor avanzar desde el nivel de desarrollo real al nivel de desarrollo potencial ([Aljaafreh y Lantolf, 1994](#); [Hughes, 2021](#); [Poehner y Lantolf, 2021](#)).

**Tabla 1***Correlación entre funciones asertivas ordenadas según los tres momentos de la revisión textual*

Dar y pedir información	Esquema de interacción	Funciones asertivas
Identificar	1.ª Detectar	Identificar
Solicitando una explicación		Preguntar
Con prudencia		Advertir
Dar información	2.ª Diagnosticar	Conceptualizar/Citar textualmente/Usar analogía o comparación/Contrastar
Confirmar la información previa		Reformular/Aclarar/Reiterar
Describir		Definir
Narrar		Ejemplificar/Ilustrar/Contextualizar
Corregir otra información previa	3.ª Corregir	Modificar
Confirmar la información previa		Reforzar
Proponiendo alternativas		Presentar soluciones variadas

Nota. Van Ek y Trim (1998); Consejo de Europa (2001); Instituto Cervantes (2006).

En este sentido, la retroalimentación por parte de un experto o un par más avanzado no solo da cuenta de las relaciones entre los participantes; sino que, en los estudios de literacidades académicas, promueve la enculturación (Hyland, 2009; Prior y Bilbro, 2012; Schiavinato, 2020) con respecto a la integración de los estudiantes en su comunidad académica. El intercambio con una persona más experimentada permite al escritor novel asimilar las convenciones disciplinares y discursivas, y distinguir qué es y no es correcto, de manera que se apoyan dichos procesos de enculturación académica.

Sin embargo, es necesario señalar que la retroalimentación no es garantía del progreso en el estudiante. En primer lugar, interesa el análisis de los tipos de retroalimentación en escritura. Se encuentran estudios sobre los comentarios escritos, especialmente en la revisión de pares (Bradley y Thouëсны, 2017; Castelló, 2008; Castelló et al., 2010; Corcelles et al., 2013; Corcelles et al., 2017; Ramírez y López, 2018; entre otros), pero ha sido menos investigado en los comentarios orales. Además, interesa de manera concreta analizar de qué manera un *feedback* directivo tiene más o menos impacto que uno no directivo. Siguiendo a Ellis (1997) y a Zhao y Ellis (2020), la retroalimentación correctiva –equivalente a directiva–, se refiere a una indicación directa sobre algún error.

Ferreira (2017) indica que cognitivamente la función del *feedback* correctivo es entregar información que los estudiantes pueden aplicar de manera activa en la modificación de los errores de sus enunciados. Incluso, más allá únicamente de lo cognitivo, autores como Carless y Boud (2018); Hattie y Clarke (2020), y Carless y Winstone (2020) abogan por una alfabetización en retroalimentación que implique cuatro aspectos: apreciar la retroalimentación, hacer juicios, manejar el afecto y actuar; lo cual apunta hacia un perfil de estudiante autónomo que recibe el *feedback* no directivo.

## Metodología

### Contexto de la investigación

Un grupo de estudiantes debía escribir un texto argumentativo breve (350 palabras) con la siguiente consigna: “¿Afectará la covid-19 a la concreción de los objetivos de la *Agenda 2030*?”. En el marco de una secuencia didáctica en la que se explicó el proceso de escritura (Grupo Didactext, 2015), se evaluaron textos con una rúbrica (Mateo-Girona et al., 2020, véase anexo 1) y se obtuvo la calificación numérica que da cuenta de la mejora del texto. Estos datos cuantitativos se suman a la información



obtenida de la caracterización de los actos de habla producidos en la retroalimentación. Cada escritor tuvo la asesoría de un tutor. La mayoría de estos intercambios fueron de orden directivo. Sin embargo, hubo un caso en el que la intervención pareció menos intrusiva, lo cual diferenció la actuación de la tutora y provocó una respuesta activa de la discente, quien demandaba explicaciones a pesar de que no fueran aportadas por la asesora. Ambos comportamientos simultáneos convirtieron el caso en un evento particular e irreplicable, lo que justificó su selección para obtener un conocimiento profundo del fenómeno abordado.

### Participantes

En el marco de este estudio de caso participaron dos estudiantes: una de cuarto año del grado en Maestro en Educación Infantil (tutorizada) y una estudiante de tercer año de un programa de doctorado (tutora), ambas de universidades españolas. El caso estudiado se refiere a los comentarios orales emitidos por la tutora voluntaria que realizó la tutoría con la estudiante de grado. La actividad tuvo lugar en línea a través de *Google Meet*, con lo cual se pudo grabar y posteriormente realizar una transliteración. La lengua en la que se llevó a cabo fue español, dado que es la lengua materna de ambas participantes, y en la que se produjo el minienayo. Ambas estudiantes participaron en la investigación voluntariamente bajo previo consentimiento informado.

### Instrumentos

A partir de la técnica *speak loud* para conocer las dificultades y necesidades de la estudiante de

grado, se realizó la revisión y reescritura de su texto bajo la supervisión de la tutora. Para ello, utilizaron como guía de apoyo la rúbrica mencionada (Mateo-Girona *et al.*, 2020). El objetivo de esta tutoría era doble: por una parte, evaluar el funcionamiento de la rúbrica en línea y, por otro, analizar el tipo de retroalimentación ejercida y su impacto en la reescritura del texto. Entre las condiciones de la tutoría se estableció un tiempo ilimitado para la revisión y reescritura; la estudiante no realizó la reescritura parcial o completa antes de la tutoría.

Para el registro del procedimiento, tal como se indicó, se grabó la sesión a través de *Google Meet*, la cual tuvo una duración de 02:36:11. La estudiante compartió su pantalla con la tutora, y así mostró cada una de las acciones ejecutadas. Además, la estudiante expresó en voz alta todos sus pensamientos y sentimientos. Por su parte, la tutora tenía como tareas tomar notas y preguntar en el caso de observar que hubiera algo que la estudiante pudiera explicar más. En cuanto a la preparación de la sesión, la tutora no recibió una formación específica sobre cómo debía ser su retroalimentación para no condicionar los resultados.

Por último, para saber qué impacto tuvieron los comentarios orales en el texto final, es decir, si este había mejorado o no, se solicitó a tres evaluadores ciegos que revisaran las dos versiones del texto en función de la rúbrica utilizada como guía de la tutoría. De esta manera, los datos obtenidos se detallan en la [tabla 2](#).

### Procesamiento de datos

Se utilizó el análisis de contenido. La unidad examinada ha sido el turno de habla que, como se

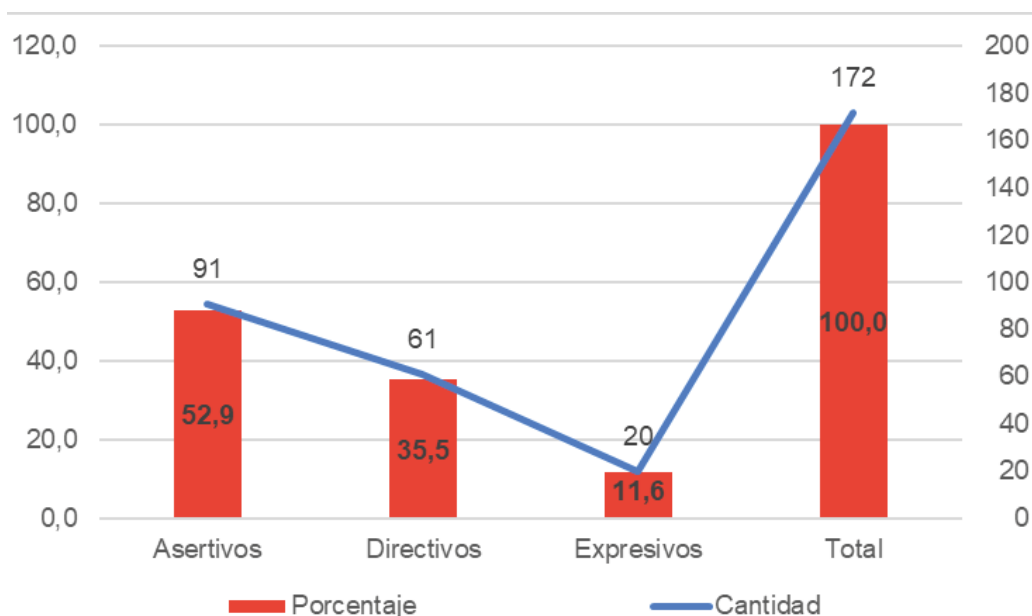
**Tabla 2**

*Datos recogidos*

Datos obtenidos	Extensión
Grabación de la tutoría	02:36:11 horas
Texto borrador	382 palabras
Texto final	407 palabras
Diario de observación de la tutora	1371 palabras

**Figura 1**

*Porcentaje, cantidad y tipo de comentarios empleados*



ha explicado en el apartado “Género comentario oral”, se corresponde con ese género discursivo. Como puede comprobarse en la figura 1, a partir de la selección de los turnos de habla de la tutora se realizó una segmentación del contenido a través de categorías preliminares (172), que finalmente se agruparon en tres categorías generales de enunciados: directivos (61), asertivos (91) y expresivos (20). El objeto de estudio de esta investigación se remite a los enunciados asertivos, ya que fueron los que predominaron en esta retroalimentación no directiva.

Para analizar los turnos de habla de la tutora, se siguió un procedimiento de *peer code review*. En primera instancia, se analizaron segmentos de

forma individual por cada una de las investigadoras (más del 20 % de la muestra) y, luego, se puso en común la codificación realizada, con la finalidad de reducir el porcentaje de error y llegar a acuerdos para los enunciados que poseían más de una función. En tales casos, se decidió fragmentar el enunciado según la función predominante. En la tabla 3 se ilustra este procedimiento.

El enunciado de la tutora comprende desde la línea 208 a la línea 211 de la transliteración de la grabación. Sin embargo, debido a que dentro del enunciado de carácter asertivo existen tres funciones (identificar, conceptualizar y contrastar), se optó por fragmentar el turno de habla.

**Tabla 3**

*Ejemplo de fragmentación de un enunciado*

Transliteración de la grabación	Línea	Clave subcategoría	Clave categoría
sí y con eso claro es lo que si bien es cierto tienes razón no es necesario que digamos “yo opino”	208-209	Identificar	Asertivo
porque eso está, o sea, pierde o casi no tiene validez digamos porque las opiniones personales sí pueden, pueden tener cierta, cierto grado de... cómo decirlo... sí podrían ser argumentos,	209-210	Conceptualizar	Asertivo
pero no son tan válidos como cuando se sostienen a partir de otras fuentes, ¿no?	211	Contrastar	Asertivo

## Resultados

### Pregunta de investigación 1. ¿Qué tipos de enunciados permiten una retroalimentación menos directiva?

A continuación, se exponen cada una de las funciones encontradas mediante comentarios que ilustran el tipo de función presente en forma de *continuum*: desde las menos directivas a las más directivas.

#### Identificar

La identificación se vincula con el reconocimiento del error. Sin embargo, en este caso, la tutora no proporciona una explicación del porqué está mal, sino que simplemente se le indica a la estudiante que hay un equívoco. Así se ve en (1), cuando después de la anterior advertencia en relación con el propósito comunicativo del miniensayo, la tutora indica indirectamente (“no es necesario”) que el uso de la primera persona singular es incorrecto:

(1) Sí, y con eso, claro, es lo que si bien es cierto tienes razón no es necesario que digamos “yo opino”.

#### Preguntar

La tutora comenta con la estudiante cuál es el artículo que determina al sustantivo, para lo que utiliza el recurso de preguntar, tal como se aprecia en (2):

(2) Pero ojo que ¿recuerdas que tuvieron una pequeña discusión sobre si era la covid o el covid?

Con esta pregunta se invita a que sea la estudiante quien busque información al respecto y llegue a la solución de la duda que se le ha presentado.

#### Advertir

En esta categoría la tutora señala algún aspecto que la estudiante debe tener en consideración. En

(3) se observa cómo ante el desvío de la estudiante con respecto a la finalidad comunicativa del miniensayo, la tutora recuerda que este es el de argumentar:

(3) Puede ser, pero lo importante es que no pierdas de vista que el propósito es argumentar, entonces sí que te tienes que posicionar dentro del texto.

#### Conceptualizar

En esta categoría el centro de atención está en la explicación de un concepto o de un aspecto que pueda ayudar a la estudiante a escribir el texto. En (4) se ilustra cómo la tutora le explica a la estudiante el sistema de citas Vancouver en oposición al sistema APA:

(4) Sí, me parece que ese tipo de referencias, de citas se llama... Vancouver, no estoy segura, pero que va poniendo el número, no aparece en orden alfabético como en APA, sino que en la medida en que tú vas aludiendo a una referencia la pone pie de página.

#### Citar textualmente

Apelar literalmente a una expresión ajena para ilustrar o ampliar el conocimiento sobre un planteamiento. En (5) se observa cómo la tutora apela a las normas de fiabilidad de fuentes para que la estudiante consulte las más adecuadas:

(5) **T:** En el recurso cuatro, los criterios de fiabilidad de las fuentes, uno de ellos señala que, según el tipo de publicación, las más confiables se encuentran en revistas científicas indexadas.

**E:** Sí, lo he visto, que más fiables es que sean revistas científicas.

#### Usar analogía o comparación

Esta función se encarga de presentar un caso con características comunes al que se examina. Es el

caso de (6), en el que la tutora ofrece dos herramientas para la gestión de referencias bibliográficas:

(6) Sí, bueno, Mendeley es una aplicación que puedes descargar o hacer una cuenta y es una nube en donde tú almacenas tus referencias bibliográficas y luego vas poniendo las citas en el cuerpo y te genera automáticamente las referencias al final del texto. Es lo mismo que hace Zotero, ambas son herramientas para la gestión de citas.

### **Contrastar**

Esta categoría consiste en el énfasis de una diferencia entre dos cosas que se presentan como diferentes u opuestas. En (7) la tutora contrasta el uso de un sustantivo aislado con el empleo de un adjetivo calificativo que acompaña al sustantivo, de modo que se le muestra a la estudiante cómo este recurso intensifica la perspectiva desde la cual se sitúa como escritora:

(7) No es lo mismo decir existe o hay una crisis, a decir, no sé, por ejemplo, que estamos enfrentando una horrible crisis frente a... es distinto, ¿sabes?

### **Reformular**

La reformulación implica aclarar algo ya expresado en términos más comprensibles que como se ha hecho originalmente. En el ejemplo (8), la tutora pregunta de manera indirecta cuál el propósito de entregar una tesis y argumentos, frente a lo que la estudiante replica en función de un fragmento concreto del texto, pero no advierte que la tutora se refiere al propósito general. Por tanto, ante esta situación, la tutora reformula lo que ha señalado e indica con otros términos que el propósito del texto es persuadir sobre la tesis expresada por la estudiante:

(8) **T:** Claro, eso es tu tesis y son tus argumentos, entonces ¿cuál es la acción que tú quieres hacer con tu texto?

**E:** Pues que al leer se vea que esto sí que repercute, que afecta, que es algo grave, que no es un...

**T:** Claro, convencer o persuadir sobre tu tesis.

### **Aclarar**

En esta categoría se busca especificar un aspecto concreto de una expresión. En (9) ejemplificamos cómo la tutora proporciona información a la estudiante que le permite comprender que existe más de una manera de referirse a una persona al decir: “no es que esté bien o mal”:

(9) **T:** Bueno, puedes poner la especialista en... o la autora o lo que tú quieras, porque son referencias a esta misma persona, son otras maneras de referirse a ella.

**E:** Vale, que no hace falta, ¿que esto lo puedo evitar, no, o así está mal?

**T:** No es que esté bien o mal, sino que son distintas formas para evitar la repetición.

### **Reiterar**

La reiteración es la repetición de una explicación. En (10), cuando la tutora señala “te decía que...”, es una reiteración de una explicación dada recientemente, en este caso puntual, en relación con los elementos discursivos que puede aprovechar la estudiante para la redacción de su texto:

(10) Te decía que la idea es aprovechar otros elementos discursivos, otros recursos discursivos que potencian más tu texto, lo que tú quieres decir.

### **Definir**

La definición se vincula con la delimitación de un concepto o de algún elemento que genere ambigüedad en la escritura del texto. En (11) se aporta el significado de una expresión concreta:

(11) Ya, porque hincapié significa que tú aludes de una forma particular a algo.

**Ejemplificar**

La ejemplificación es brindar casos concretos a los que puede ceñirse la estudiante para mejorar el texto. A propósito de los recursos de sustitución léxica, en (12) la tutora le muestra uno de los elementos que puede reemplazar: “el *cabe mencionar*”:

(12) por ejemplo, el *cabe mencionar* lo puedes sustituir o lo puedes suprimir.

**Ilustrar**

Aunque es muy similar a la ejemplificación, en la ilustración se recurre a un ejemplo visual o se remite a una experiencia propia, a una atribución personal. En (13), la tutora alude a una experiencia personal:

(13) Una técnica que yo uso es escribir todo lo que se me viene a la cabeza y una vez que tengo el texto ya definido, que sé que estoy comunicando lo que quiero comunicar, busco la forma de reducir esas palabras, pero lo importante es que comuniques lo que quieres decir, ¿sabes?, o sea, una frase la puedes resumir en dos palabras.

**Contextualizar**

Es la puesta en relación de una idea o fenómeno en relación con el espacio y tiempo de su producción. En (14) se ilustra esta función:

(14) **E:** Eso quiere decir que tenga... un autor que sea especializado en ese ámbito, que sea reconocido, científico, o sea, que tenga al menos más de diez citas o de cien, y que esté publicado, que tenga año de publicación y actualización, esto que es el ISSN, eso lo veo en un montón de sitios.

**T:** Sí, lo que ves es un registro de las fuentes con la información que permite asumir que están validadas y, por lo tanto, son fiables. Seguramente, te ha aparecido en bases de datos al buscar sobre un tema.

**Corregir**

En la corrección la tutora da directamente la solución frente al error. Así se demuestra en (15) cuando señala que la manera en que la estudiante está citando una fuente es incorrecta:

(15) Claro, no, no, no sería esa la forma de citarlo porque no es un artículo de investigación como los otros.

**Reforzar**

Es la confirmación de una solución aportada por la estudiante. En (16), la tutora confirma que la estudiante tiene razón al diferenciar el tipo de artículo que ha utilizado como fuente. En primer lugar, le indica que los artículos que está consultando no son de opinión, ante lo que la estudiante se da cuenta de que sí es un artículo de opinión, pero no de la revista que necesita citar. La tutora, por su parte, refuerza esta última idea al decir “a eso me refiero”:

(16) **T:** Claro, porque si te fijas son artículos, pero no de opiniones.

**E:** No, es un artículo de opinión es de esta revista, pero no, no está aquí en este índice de artículos publicados.

**T:** Ya, es que a eso me refiero, que al parecer una cosa es la revista que estás consultando ahora, sí, y otra cosa son los artículos de opinión que como el que... como el que consultaste antes.

**Presentar soluciones variadas**

En este caso, la tutora presenta otras opciones para que sea la estudiante quien decida cuál alternativa seguir. En (17), la tutora, ante la advertencia de que la estudiante tiene que usar conectores, le ofrece alternativas para que sea ella quien decida cuáles usar:

(17) **T:** Pero, entonces, ahí es importante el uso de los conectores para que se evidencie que esas tres cosas son dichas por la misma autora.

**E:** Vale, ahora no se me ocurre ninguno.  
**T:** Por ejemplo, señala por una parte que, por otra parte que...  
**E:** Vale.  
**T:** En primer lugar, en segundo lugar...

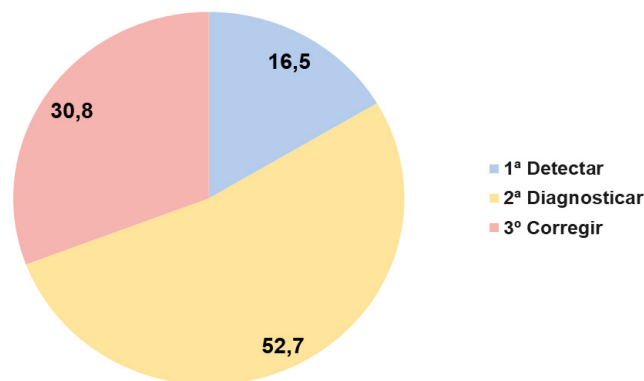
La **figura 2** sintetiza el porcentaje de comentarios asertivos de acuerdo con la fase de revisión a la que corresponden (**tabla 1**).

De acuerdo con la **figura 2**, el 30,8 % de los enunciados de tipo correctivo muestra que menos de un tercio de la tutoría se dedicó a dar una retroalimentación directiva con el empleo de más andamiaje.

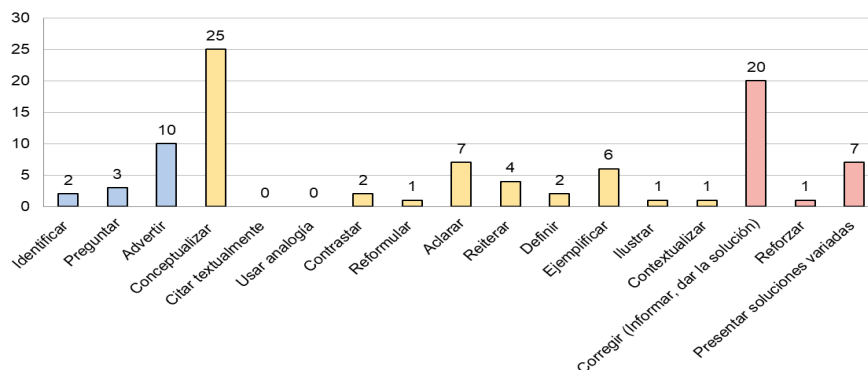
En contraposición, predominan los enunciados asertivos de diagnóstico (52,7 %) con su carácter de transmisión de información, que, junto con los enunciados de la fase de detección (16,5 %), suman un total de 69,2 %, lo cual permite afirmar que la retroalimentación fue de tipo no directiva.

En cuanto a qué tipos concretos de comentarios asertivos, estos se presentan de manera desagregada en la **figura 3**. Se puede observar el predominio de la función *advertir* (10), entre los correspondientes a la primera fase *detectar*; a la función de *conceptualizar* (25), en la fase *diagnosticar*; y a *reformular* (20), en *corregir*.

**Figura 2**  
 Porcentaje de comentarios asertivos empleados según la fase de revisión



**Figura 3**  
 Cantidad de comentarios asertivos empleados



## Pregunta de investigación 2. ¿Mejora el texto de la estudiante con una retroalimentación menos directiva?

De acuerdo con los siguientes criterios que van en una escala de 1 a 4 (siendo 4 la más alta), las valoraciones generales se expresan en la [figura 4](#).

A continuación, se desglosa el análisis de cada uno de los evaluadores.

### Título

Los tres evaluadores coincidieron en que el título no presenta mejoras significativas, ya que en promedio solo sube 0,3 puntos. Las razones que atribuyen a esa calificación es que, por una parte, el título remite más a un texto expositivo que a uno argumentativo y, por otra, que, si bien el título se relaciona con el tema del texto, no da cuenta de la idea global. Así queda demostrado en uno de los comentarios: “El título se relaciona con el tema del texto, pero tiene cierta lejanía con una tesis que defiende. Si bien existe un posible título en forma de pregunta sería interesante que lo elaborara más como una afirmación”.

### Tesis

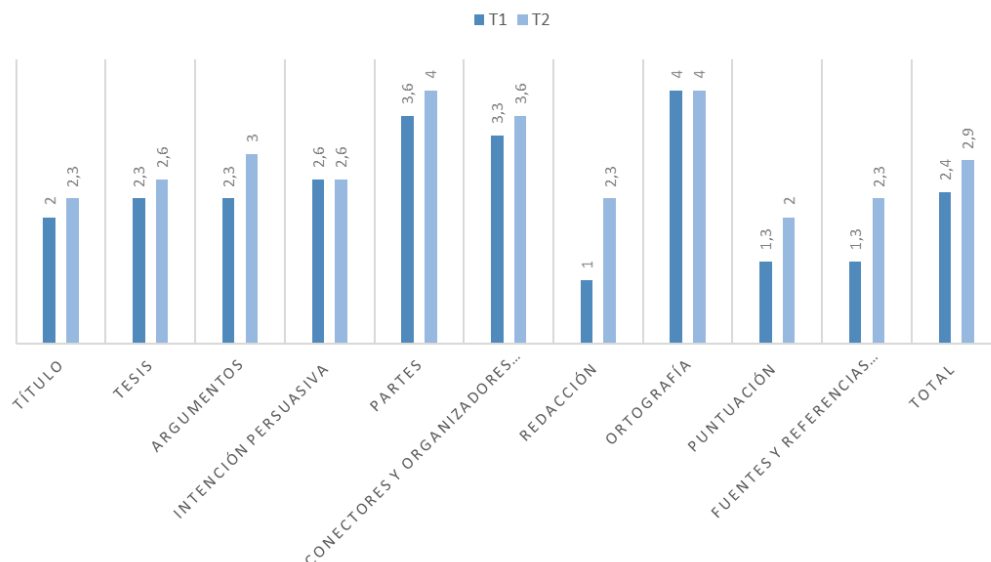
En este punto, aunque los evaluadores no coinciden en la banda descriptora del desempeño de la estudiante, coinciden en que no hubo mejoras en el texto, ya que en ambas evaluaciones la estudiante presenta solo 0,2 puntos más entre el borrador 1 y 2. Así lo demuestran los siguientes comentarios del evaluador 1 con respecto a las versiones 1 y 2: “Se formula la tesis tanto en el primer párrafo como en el párrafo de cierre; falta, no obstante, ligarla más con los ejemplos que se presentan en el cuerpo del miniensayo”; “No se observan cambios en relación con la primera versión del miniensayo (el texto denominado ‘Azul’)”.

### Argumentos

En este criterio se observan nuevamente diferencias entre los evaluadores, ya que los tres presentan valoraciones diferentes. Sin embargo, en promedio, la diferencia entre la versión 1 y la 2 es de 0,7 puntos más. La mejora de este criterio se debe, tal como indica uno de los evaluadores, a que en la primera versión: “el texto recurre solo a algunas adjetivaciones valorativas y una interrogación de

**Figura 4**

Valoraciones del texto borrador y el texto final



entrada en el título". En cambio, en la segunda valoración, el mismo evaluador propone una mejora: "para hacer más amable el texto, sería interesante jugar con alguna metáfora, una analogía o algún juego de palabras".

### **Intención persuasiva**

Con absoluto acuerdo, los evaluadores no advierten mejoras en la intención persuasiva. Si bien dos de ellos concuerdan en calificar en la banda 2, tanto en el texto borrador como en la versión final, el tercer evaluador califica a la estudiante en la banda cuatro en ambos casos. Las razones que entregan en el caso de los evaluadores 1 y 2 son que se usan adjetivos calificativos y se presenta una postura. En cambio, el evaluador tres indica que "abundan las marcas o huellas persuasivas en el texto, si bien se percibe una intención predominante expositiva".

### **Partes**

En este criterio hay una mejora de 0,4 puntos, ya que mientras en la versión 1 los evaluadores observaban solo algunas partes de las solicitadas, en la segunda aprecian todas las partes: "Podríamos decir que el texto permite distinguir tres partes: introducción, argumentación y cierre".

### **Conectores y organizadores textuales**

Dos de los evaluadores indican que hay mejoras en el texto 2, mientras que el tercero presenta la misma calificación en ambas versiones. La mejora de la evaluación en este caso tiene relación con la utilización de conectores distributivos, como indica el evaluador 1: "con respecto a la anterior versión 'Azul', en esta se han relacionado mejor los párrafos 2 y 3, con conectores distributivos".

### **Redacción**

Este indicador presenta una mejora significativa, ya que dos de los evaluadores coinciden en que entre las versiones 1 y 2 hay cambios positivos. En la versión 1 ambos evaluadores han situado a la estudiante en la banda 2, pues aluden a la presencia

de anacolutos, uso de gerundios, repeticiones innecesarias, cacofonía. En la versión 2, en cambio, estos fallos han sido subsanados. El evaluador 3, por su parte, si bien no indica que haya mejoras, tampoco señala la existencia de un descenso en el desempeño de la estudiante.

### **Ortografía**

En ambas versiones los evaluadores coinciden en que no hay faltas ortográficas, por lo que han situado a la estudiante en la banda 4, es decir, el mayor puntaje dentro de la escala de la rúbrica.

### **Puntuación**

Mientras el evaluador 1 y el evaluador 3 no advierten mejoras en el uso de los signos de puntuación entre las dos versiones, el evaluador 2 observa un cambio positivo, y califica en un primer momento a la estudiante con 2 puntos y, finalmente, con 4 puntos. Se atribuye la baja calificación en primera instancia a que "en la configuración del texto se evidencian algunos problemas relacionados con el uso de la coma. Esta la utiliza en divisiones de orden mayor, es decir, se deben reemplazar las comas por puntos en algunos apartados del texto".

### **Fuentes y referencias bibliográficas**

En este criterio los tres evaluadores advierten mejoras en el texto. Tal como indica el evaluador 1, "se ha incorporado una fuente bibliográfica que no estaba en la versión ('Azul') anterior del texto"; los evaluadores 2 y 3 también resaltan la incorporación de esta fuente.

En resumen, ninguno de los aspectos evaluados presenta descensos, pues en los peores casos se obtiene la misma puntuación en ambas versiones; sin embargo, solo en dos se produce un incremento significativo: 1,3 puntos en redacción y 1,0 en fuentes.

## **Discusión y conclusiones**

A partir de los resultados obtenidos de los tipos de comentarios ofrecidos por la tutora a la estudiante, se



puede observar que hay una retroalimentación predominantemente no directiva, en la que no se corrige de manera explícita hacia dónde debe dirigirse la escritora, sino que se le entregan estrategias clave para que sea ella quien decida qué opciones seguir. En concreto, se le ofrecen herramientas digitales para la consulta de fuentes y de estilo, junto con las explicaciones respectivas, con la finalidad de que la estudiante pueda aplicarlas en la producción de otros textos.

Sin embargo, la estudiante requería que la tutora señalara de manera directa los cambios necesarios para mejorar el texto. En otras palabras, demandaba una tutoría directiva. Por ello, solo presentó mejoras significativas en los criterios *redacción* y *fuentes*, en los que la tutora respondió explícitamente las preguntas. Los actos de habla predominantes, por tanto, fueron los asertivos con el 52,9 %, de  $n = 172$  (figura 1); se obtuvieron así resultados similares a los de Kumar y Stracke (2007), para quienes los asertivos predominaban en un 45 %, sobre un total de  $n = 289$ . La clasificación de comentarios retroalimentación de Kumar y Stracke (2007) también está basada en los actos de habla (Holmes, 2001), aunque es aplicada para analizar las relaciones sociales entre el tutor y el estudiante, en su caso, de doctorado.

Se concluye que el impacto de la tutoría en el texto revisado no fue decisivo para la mejora, pues la estudiante necesitaba una tutoría directiva, por lo que en estos casos podría ser recomendable tutorías con más andamiaje, como se explica en la figura 5.

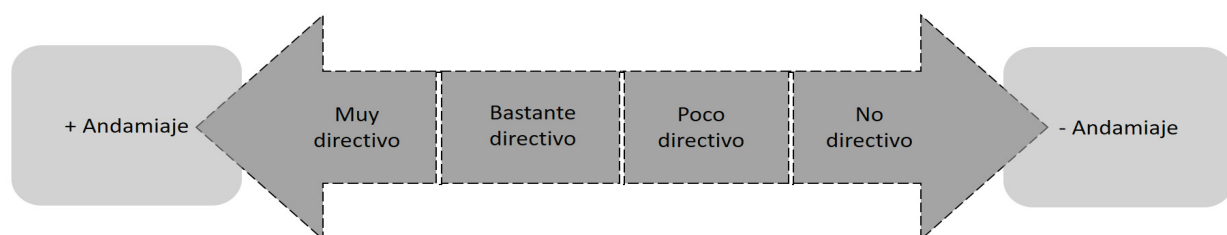
Tal como se observa, del conjunto de estrategias que se desprenden de los comentarios orales

asertivos entregados por la tutora, se puede realizar una jerarquización de estas, según el grado de explicitación que se le ofrece a la estudiante. Corregir, presentar soluciones y reforzar dan cuenta de estrategias en donde el andamiaje es más explícito; por tanto, la estudiante es menos autónoma y, con ello, las respuestas son más concretas frente a sus dudas. En otras palabras, la retroalimentación es más directiva. Por el contrario, en el otro extremo del *continuum*, preguntar, advertir, identificar son estrategias que se pueden utilizar cuando el escritor es autónomo o está en un nivel de escritura más elevado, de ahí que requiera menos andamiaje y sea poco o no directivo (Carless y Boud, 2018; Hattie y Clarke, 2020, y Carless y Winstone, 2020).

Debido a lo anterior, los escritores novatos no realizan los cambios que afectan a los niveles lingüísticos más profundos, mientras que los superficiales, de procesos cognitivos de bajo nivel, sí son ejecutados. Este hallazgo se corresponde con resultados de investigaciones previas. En Bitchener *et al.* (2010) también se encuentra que los estudiantes prefieren el *feedback* directivo; sin embargo, se aprecia que acogieron los comentarios menos directos que presentaban un reto intelectual. Esto se explica con el estudio posterior de East *et al.* (2012), en el que se demuestra que los tutores dan el mismo tiempo de retroalimentación a perfiles diferentes de estudiantes. El hecho de que haya perfiles con diferentes niveles de competencia escrita explica que requieran diversas respuestas, más o menos directivas. Así, en este estudio, se puede analizar en profundidad el caso de una estudiante que prefiere retroalimentación

**Figura 5**

*Gradación de los tipos de andamiaje*



directa, debido a que aún se siente insegura en su competencia escritural. Por consiguiente, se puede correlacionar el perfil del estudiante de mejor competencia escritural con la preferencia por la retroalimentación directiva; frente al escritor competente, que requerirá de retos y buscará mayor autonomía en sus procesos escriturales.

Cabe señalar las limitaciones de esta investigación. Por una parte, si bien, como lo indica la teoría, los estudios de caso se caracterizan por abordar una situación de manera profunda y por menorizada, estos no permiten realizar generalizaciones significativas a partir de los datos. En este estudio, el análisis de un corpus de 172 enunciados de solo una tutoría supone una muestra limitada y, por tanto, no se puede realizar pruebas de estadística inferencial para asegurar que el caso es representativo de este tipo de retroalimentación.

Por otra parte, la falta de estudios previos sobre comentarios orales de carácter asertivo en las tutorías para la revisión y reescritura de textos escritos establece brechas para determinar si los resultados aquí expuestos coinciden con investigaciones previas. En este sentido, parte de las líneas futuras de esta investigación se vinculan a: i) la ampliación del estudio con muestras más representativas: nuevas y más tutorías con participantes diferentes, así como con los mismos participantes, pero actuando en modalidades diferentes (oral-escrita); ii) la expansión del estudio a las cinco categorías de actos de habla: directivos, asertivos, compromisorios, declarativos y expresivos; iii) la creación de un centro de escritura para realizar un seguimiento longitudinal de la competencia de los estudiantes en contraste con el tipo de tutorías realizadas; iv) formar a tutores en el manejo de los grados de andamiaje que se deben aplicar en las tutorías) ofrecer un repositorio de herramientas digitales que ayuden a mejorar el uso de fuentes y de estilo.

## Reconocimientos

Esta investigación se enmarca en el proyecto “Interculturalidad e intercomprensión en la evaluación

de la competencia discursiva plurilingüe: formación en retroalimentación digital (2021-2025)” (referencia PID2020-113796RB-I00/MICINN/AEI/10.13039/501100011033).

## Referencias

Ver el anexo del presente artículo en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/19750>

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Nathan.
- Aljaafreh, A. y Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483. <https://doi.org/10.2307/328585>.
- Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Octaedro.
- Álvarez Angulo, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Octaedro.
- Arancibia Gutiérrez, B., Tapia-Ladino, M. y Correa Pérez, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos*, 52(100), 242-264. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>.
- Bereiter, C. y Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition*. Erlbaum.
- Bitchener, J., Basturkmen, H. y East, M. (2010). The focus of supervisor written feedback to thesis/dissertation students. *International Journal of English Studies*, 10(2), 79-97. <https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119201>.
- Bradley, L. y Thouësnay, S. (2017). Students' collaborative peer reviewing in an online writing environment. *Themes in Science & Technology Education*, 10(2), 69-83.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso*. Ariel.
- Carless, C. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*,

- 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>.
- Carless, C. y Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150-163 <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>.
- Castelló, M. (2008). Aprender a escribir, escribir para aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 175, 7-9.
- Castelló, M., González, D. e Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, LXVIII(247), 521-537.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G. y Vega, N. A. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: el trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 79-104.
- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P. y Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: percepciones de los estudiantes. *Revista Signos: Estudios de Lingüística*, 50(95), 337-360. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000300337>.
- Ducasse, A. M. (2022). Oral reflection tasks: Advanced Spanish L2 learner insights on emergency remote teaching assessment practices in a higher education context. *Languages*, 7(1), 26. <https://doi.org/10.3390/languages7010026>.
- East, M., Bitchener, J. y Basturkmen, H. (2012). What constitutes effective feedback to postgraduate research students? The students' perspective. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(2). <https://doi.org/10.53761/1.9.2.7>.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel Lingüística.
- Ferreira, A. (2017). El efecto del feedback correctivo para mejorar la destreza escrita en ELE. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 37-50. <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v19n1.10220>.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *National Council of Teachers of English*, 32(4), 365-387.
- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>.
- Grupo Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2015.v27.50871](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871).
- Hattie, J. y Clarke, S. (2020). *Aprendizaje visible: Feedback*. Paraninfo Universidad.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Holmes, J. (2001). *An introduction to sociolinguistics*. (2.ª ed.). Longman.
- Hughes, S. (2021). The role of sociocultural theory in L2 empirical research. *Studies in Applied Linguistics & TESOL at Teachers College*, 21(1), 41-46.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. Continuum.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. En C. M. Levy y R. Ransdell (eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57-72). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kumar, V. y Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. <https://doi.org/10.1080/13562510701415433>.
- López, P., Torrance, M., Rijlaarsdam, G. y Fidalgo, R. (2021). Evaluating effects of different forms of revision instruction in upper-primary students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*,

- 34, 1741-1767 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10156-3>.
- Mateo-Girona, M. T., Uribe Álvarez, G., Agosto Riera, S. E. y Álvarez Angulo, T. (coords.) (2020). *El minien-sayo en las materias del currículo de Secundaria*. Octaedro.
- Murray, D. M. (1972). Teach writing as a process not product. En V. Villanueva y K. L. Arola (eds.), *Crosstalk in comp theory: A reader* (pp. 3-6). (3.ª ed.). The New England Association of Teachers of English.
- Narciss, S. (2013). Designing and evaluating tutoring feedback strategies for digital learning environments on the basis of the interactive tutoring feedback model. *Digital Education Review*, 23, 7-26.
- Poehner, M. y Lantolf, J. (2021). The ZPD, second language learning, and the transposition ~ transformation dialectic. *Cultural-Historical Psychology*, 17(3), 31-41. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170306>.
- Prior, P. y Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. En M. Castelló y Ch. Donahue (eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 19-32). Emerald.
- Ramírez, L. y López, K. (2018). *Orientar la escritura a través del currículum*. Sello Editorial Javeriano.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C. y Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Peter Lang.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). Análisis de contenido. En *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 191-210). (4.ª ed.). Universidad de Deusto.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in writing composition. En S. Rosenberg (ed.), *Advances in applied psycholinguistics. Reading, writing, and language learning* (vol. 2, pp. 142-175). Cambridge University Press.
- Schiavinato, N. (2020). La escritura académica de los estudiantes de comunicación: desafíos para su incorporación al campo disciplinar. *Grado Cero: Revista de Estudios en Comunicación*, 2, 1-20. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/5306>.
- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Cátedra.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford University Press.
- Tapia-Ladino, M., De la Ho, M. y Sáez-Carrillo, K. (2020). ¿Qué hacen los escritores con los comentarios escritos (CE) que ofrecen los profesores a los seminarios de grado en programas de pedagogía en inglés? *Alpha*, 51, 109-123. <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-2201202000051849>.
- Van Ek, J. A. y Trim, J. L. M. (1998). *Threshold 1990*, Cambridge. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667176>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yamalee, E. y Tangkiengsirisin, S. (2019). Effects of integrated feedback on academic writing achievement. *Arab World English Journal*, 10(3) 250-270. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no3.17>.
- Zhao, Y. y Ellis, R. (2022). The relative effects of implicit and explicit corrective feedback on the acquisition of 3rd person-s by Chinese university students: A classroom-based study. *Language Teaching Research*, 26(3), 361-381. <https://doi.org/10.1177/1362168820903>.





## Las posibilidades disruptivas del libro-álbum: una aproximación literaria desde la teoría *queer*

### The Disruptive Possibilities of the Book-Album: A Literary Approach from Queer Theory

Andrés Suárez Rico<sup>1</sup> 

#### Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar los nuevos derroteros de la literatura infantil que, en contraposición a los títulos, obras y lecturas de carácter didáctico, ejemplarizante y aleccionador que redundan tanto en la escuela como en los espacios académicos, se asientan sobre la diversidad, la pluralidad y la diferencia. Dentro de las emergencias temáticas y estéticas del siglo XXI, aquí se analizan las propuestas narrativas y estéticas con temática *queer* a través del libro-álbum. Esta tipología literaria, en la que palabra e imagen funcionan simbióticamente, sirve como mediador para no solo romper con el tabú y la censura presupuestos en el mundo del adulto, sino para incorporar una mirada reflexiva en torno a la diversidad sexual en la construcción subjetiva e identitaria. Dado su enfoque cualitativo, se adelanta un análisis documental de los libros-álbum y la crítica literaria, y se implementa la triangulación de datos y teórica a partir de los postulados de Judith Butler, Eve Sedgwick y Paul Preciado, en torno a la performatividad, la crisis del binarismo y la visibilidad de sexualidades periféricas que, dentro de un acto político, procuran el derecho tanto a la igualdad como a la diferencia. Para ello, los argumentos, tesis y la conclusión pretenden comprobar que, más allá de estas incorporaciones y adscripciones a los temas del LGTBIQ+, estas nuevas propuestas estéticas están encaminadas hacia la construcción y la apertura de una sociedad incluyente que sobrepase el límite genérico y posibilite la asunción de la diferencia en todas sus dimensiones.

**Palabras clave:** diversidad cultural, infancia, lectura, libro infantil, literatura.

#### Abstract

This article aims to analyze the new forms of children's literature that, in contrast to titles, works, and readings of didactic, exemplary, and instructive nature related to schools and academic spaces, are based on diversity, plurality, and difference. Within the framework of the thematic and aesthetic emergencies of the 21st century, narrative and aesthetic proposals with queer themes are herein analyzed through the book-album. This literary typology, in which word and image function symbiotically, serves as a mediator to not only break the taboo and censorship that is presupposed in the adult world, but also to incorporate a reflective look at sexual diversity in subjective and educational construction. Due to its qualitative approach, a documentary analysis of the album-books and literary criticism is carried out in this study, and data and theoretical triangulation are implemented based on the postulates of Judith Butler, Eve Sedgwick, and Paul Preciado, which revolve around performativity, the crisis of binaryism, and the visibility of peripheral sexualities that, within a political act, seek the right to both equality and difference. To this effect, the results and the final conclusion seek to verify that, beyond these incorporations and affiliations to LGTBIQ+ themes, these new aesthetic proposals are oriented towards the construction and opening of an inclusive society that overcomes the gender limit and enables the assumption of difference in all of its dimensions.

**Keywords:** cultural diversity, children's book, childhood, literature, reading.

<sup>1</sup> Docente investigador de la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Licenciado en Filología Clásica de la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Literatura Hispanoamericana de la Universidad Complutense de Madrid. Correo electrónico: [andres.suarez.r@uniminuto.edu](mailto:andres.suarez.r@uniminuto.edu).

**Cómo citar:** Suárez, A. (2023). Las posibilidades disruptivas del libro-álbum: una aproximación literaria desde la teoría *queer*. *Enunciación*, 28(1), 101-114. <https://doi.org/10.14483/22486798.19996>

Artículo recibido: 06 de octubre de 2022; aprobado: 20 de febrero de 2023

## Introducción

### Atentar contra los propios valores moralizadores y educativos

En la historia de la literatura infantil, la impronta de lo moralizante, pedagógico y edificante siempre ha estado adherido a su canon y a la manera en la que se ha concebido su estética. En su construcción, los resabios del adulto, junto a los valores morales de las épocas, despertaron, reavivaron y encumbraron a sus potenciales censores a partir de la adaptación de temáticas y de la finalidad didáctica. Este énfasis, no lejano a los presupuestos sociológicos de Claude Lévi-Strauss y Vladímir Propp, tenía como objetivo posibilitar la inserción gradual del niño y de la niña en el mundo de los adultos para reconocer, mediante el simulacro de desafíos morales y axiomáticos del héroe, todos los engranajes sociales que le permitirían, luego, su adhesión exitosa en el contexto cultural.

Esa instrumentalización ética, enquistada en su tradición romántica y buhonera, fue el punto de inflexión para crear y visibilizar una nueva literatura que atendiera a las necesidades del público infantil, pero, al mismo tiempo, forjó unas delimitaciones, aun el espacio contemporáneo, difíciles de erradicar. Dentro de esas enmarcaciones, conviene mencionar dos determinantes: la primera se sitúa en el espacio estético y literario que la ha recluido injustamente dentro de un género menor. Las adaptaciones para los niños la ha desprovisto, paradójicamente, de sus componentes estéticos y le han impuesto unos reduccionismos infantiles, cuyos imaginarios se ciernen en torno a una literatura a medio camino, en proceso, inacabada e imperfecta. Esta idea inequívoca de la literatura ha imposibilitado la ruptura generacional y el acercamiento a estas formas estéticas sin connotaciones semánticas restrictivas y peyorativas. El tema se convierte en el protagonista de los relatos y excluye, de este modo, sus tratamientos estéticos y sus cualidades literarias.

La segunda está anclada a su carácter moral y educativo que no le ha permitido deshacerse de la

literatura como portadora y transmisora de valores. Los corpus de la literatura infantil, mayoritariamente, están conformados por textos formativos, éticos y didácticos que se asientan sobre una finalidad pedagógica, cuyos *para qué* son determinantes en su configuración.

La literatura infantil, por el contrario, es estimada sobre todo como depósito de valores morales, o como se suele decir de modo simplista, de valores. Las cualidades estéticas o literarias de la obra quedan a menudo desfiguradas o anuladas en beneficio del tema, más apreciado cuantos más valores refleje. La consideración de la literatura infantil y juvenil como una provisión de enseñanzas morales, que se propagarían por medio de la lectura, es una secuela de la vieja concepción de la literatura para niños como un instrumento didáctico. (Mata, 2014, p. 106)

En esa medida, abundan los textos formativos asociados a lo ético y a la enseñanza de la lectura y la escritura, en cuyas historias, más allá de ahondar en nuevos modos de comprender la realidad, se sostiene un *statu quo* que no problematiza, sino que señala uniformemente cómo deben comportarse los seres humanos. En esa noción exclusivista subyace la visión del adulto que, con sus prejuicios y tabús, reproduce una perspectiva homogeneizadora del mundo a partir de sus postulados progresistas, unificadores y democráticos. En este sentido, es pertinente que, en esta ruptura de la literatura infantil con su anclaje tradicional, se logre diferenciar entre los textos de formación, en los que subyace una finalidad ejemplarizante, y la literatura. Esta última no sirve a este utilitarismo elemental, sino que es principalmente experiencia y goce que potencian el reconocimiento de nuevas formas de entender la realidad y la naturaleza humana, a través de la superación de la obsoleta diatriba entre el bien y el mal.

La literatura no reconoce ninguna ley, ninguna norma, ningún valor. La literatura, como lo demoníaco, solo se define negativamente, pronunciando

una y otra vez su “non serviam”. Tratando, desde luego, de la condición humana, y de la acción humana, ofrece tanto lo hermoso como lo monstruoso, tanto lo justo como lo injusto, tanto lo virtuoso como lo perverso. Y no se somete, al menos en principio, a ninguna servidumbre. Ni siquiera moral. La experiencia de la literatura es extraña a la moral, escapa a la moral, y no se somete, sin violencia, a su soberanía. (Larrosa, 1998, p. 79)

Al superar este dejo transmisor y moralizante, la literatura recupera su potencial liberador y de divertimento que, mediante el juego de la ficción, propulsa el universo simbólico, poético y metafórico en el que el niño y la niña, por un lado, se entiende y construye subjetivamente, y, por otro, se permite cuestionar su realidad a partir de los mundos posibles e imposibles retratados por los protagonistas de sus historias. Según Graciela Montes (2001a), el espacio poético de la literatura es:

territorio en constante conquista, nunca conquistado del todo, siempre en elaboración, en permanente hacerse; por una parte, zona de intercambio entre el adentro y el afuera, entre el individuo y el mundo, pero también algo más: única zona liberada. El lugar del hacer personal. (p. 51)

A partir de la ruptura de ese rol esclavista de los textos moralizantes y la recuperación del sentido primigenio de la literatura, es imperioso enfrentarse a los nuevos retos de la literatura que, a la par de un universo simbólico, presenta una realidad social, cultural y política problemática que exige el ensanchamiento de la experiencia lectora para movilizar los sentidos, el pensamiento creativo, el diálogo conjunto, la posición crítica y la mirada diversa.

### **Libro-álbum: nuevos temas, nuevos retos**

En el panorama actual de la literatura infantil, aunque persiste un número significativo de obras de corte moral y edificante, se han establecido nuevas

formas estéticas que desafían los valores predominantes a través de propuestas disruptivas (Costa y Ramos, 2021). Estos planteamientos literarios desafían al lector, problematizan la trama, complejizan el lenguaje, rompen con la estructuración de lo políticamente correcto, develan fracciones de la realidad y poseen un universo metafórico más rico en el que se requiere de un lector y un mediador avezados, cuyos roles activos son determinantes para la comprensión integral del texto.

Dentro de estas nuevas emergencias estéticas, el libro-álbum se ha posicionado como un género de la literatura infantil con un número cada vez mayor de adeptos. En estas narrativas, palabra e imagen funcionan simbióticamente, pues el texto requiere de la ilustración y la ilustración depende del texto. De acuerdo con Moya Guijarro y Cañameres (2020), “en los libros-álbum, no basta con que haya una interconexión de códigos, debe existir a su vez una ‘interdependencia’ entre ambos modos semánticos” (p. 61).

Esto significa que el libro-álbum, además de poseer un carácter literario, introduce el elemento plástico y estético del arte para que, en conjunto, procuren el interés y la atención de los lectores. En esta confluencia de puestas artísticas, se ofrece un sinnúmero de propuestas plásticas (material, técnicas, metonimias, sinécdoques) que revitalizan el texto para posibilitar y mantener la sorpresa, pero, al mismo tiempo, surge en esa amalgama un conjunto variopinto de imágenes metafóricas que pueblan el universo simbólico de los niños y de las niñas (Valencia y Rodríguez, 2019). La ilustración, la palabra, el silencio y lo poético contribuyen a la develación paulatina del sentido simbólico que alberga el libro en su conjunto. Según, César Sánchez y Sergio Andricain (2020),

Tiene que existir un sólido nexo entre ambos códigos, de manera tal que las ilustraciones, además de tener una mayor presencia, aporten elementos esenciales de sentido que expandan el significado de los textos, y lo mismo ha de suceder con el texto: debe contribuir a ampliar la lectura de las imágenes. (p. 15)

Desde esta relación simbiótica entre palabra e imagen, el libro-álbum deviene “una agente creadora de significados y una exhortación para expandir las posibilidades epistémicas” (Veliz, 2022, p. 219). El lugar privilegiado de la experiencia y la episteme, frente a los retos del mundo actual y de las orientaciones de la literatura, ha promovido la desarticulación de los convencionalismos temáticos de la infancia vinculados a sus imaginarios idílicos.

Se le atribuye a la literatura infantil la inocencia, la capacidad de adecuarse, de adaptarse, de divertirse, de jugar, de enseñar y sobre todo la condición central de no incomodar ni desacomodar, y así es como están muy poco presentes otros aspectos y tratamientos, y cuando lo están aparecen con demasiada frecuencia teñidos de deber ser y obediencia temática o de sospechosa irritabilidad curricular. (Andruetto, 2009, p. 35)

Su manera de incomodar o de generar respuestas diferentes entre sus lectores se funda sobre la asunción de nuevas temáticas que controvierten estas asociaciones pueriles para posibilitar la apertura hacia los tabús del adulto y de las censuras instaladas generacional y socialmente. Esta ampliación temática ha llevado a la deconstrucción de una literatura que se comprende, a pesar de sus detractores, dentro de un conjunto variopinto de tramas que problematizan las líneas argumentales.

En ese sentido, puede decirse que hoy en día prácticamente la literatura infantil y juvenil ha incluido temas impensables hace dos décadas, como los desgarradores dramas del hambre, las personalidades psicopáticas, la locura, la esquizofrenia, muchas formas de violencia, variantes crudas de la muerte, la guerra, la envidia, el mal puro, los celos, la migración, el maltrato intrafamiliar, la búsqueda de identidad sexual, diferentes formas de adicciones, el cuestionamiento del poder y la figura de Dios, la violación, la pederastia y regodeos con lo escatológico. (Díaz, 2020, p. 26)

La preocupación por estos temas, censurados aún por la industria editorial, los estamentos e instituciones, se ha acrecentado y ha visibilizado textos que, en periodos y tiempos de la historia, fueron restringidos por su posicionamiento político, tratamiento temático o estética transgresora (Lujan, 2016; Torremocha y Sotomayor, 2016). Estos condicionamientos han estado sujetos a los tabús del adulto y a sus prefiguraciones sobre la infancia. Temáticas como la sexualidad, la desnudez, la homosexualidad, la muerte, el dolor, el divorcio, la pobreza, la guerra, el acoso escolar constituían temas tabús que los adultos se reservaban y que, en su ocultación, revelaban su propio prejuicio e histeria. Por ende, las disposiciones de la literatura actual, asumiendo los retos del mundo contemporáneo, patentizan la necesidad de asumir estos problemas sin silenciamiento, edulcorantes y omisiones para que, mediante la literatura, se promueva la relación dialógica entre niños y mediadores a partir de las inquietudes y experiencias connaturales que emergerán de su relación con el mundo.

La intencional ignorancia de los temas perturbadores, espinosos, intimidantes o repulsivos, como suele denominárselos en el mundo adulto, no los debilita ni los soluciona. Silenciar o censurar lo que transgrede los parámetros temáticos desde un criterio abuenizador, difícilmente contribuya a resolverlos, de alguna manera [...]. Hablar de eso, entendido como el eso-tabú, tal vez evitaría que muchos niños y niñas sigan mirando y sintiendo lo diferente con recelo, temor, sin poder asignarles algún nombre que los signifique, en un aporte a la construcción de nuevas. (Cerezales, 2012, p. 111)

Esta pluralidad temática ha puesto en manifiesto que los adultos ejercen, mayoritariamente, un rol tutelar proteccionista que condiciona la duda, la pregunta, la capacidad resolutoria y la posibilidad de indagación ante los fenómenos del mundo. Desestimar la capacidad crítica del niño y de la niña es, en palabras de Graciela Montes (2001b), encerrar “la infancia en un corral” y cercenar al



lector pleno que “todos, niños, jóvenes y adultos tienen derecho a ejercer” (p. 65).

## Tesis y argumentos

### Libro-álbum: de la proscripción a la prescripción

Frente al campo emergente de temáticas, la literatura ha posibilitado la representación y visibilidad de la diversidad en todas sus formas de expresión. [Rodríguez et al. \(2019\)](#) sostienen que “la literatura es una de las mejores aliadas para estimular la empatía de manera lúdica, además conduce a crear el hábito lector, ofrece herramientas para potenciar la imaginación y la creatividad” (p. 174). A partir de la literatura, se ha promovido la inclusión de temáticas que se basan en la diferencia como eje sustancial e imprescindible en la construcción de la subjetividad. En concordancia con la escritora [Michèle Petit \(2009\)](#), “la literatura ayuda a la constitución de la subjetividad y amplía de manera vital el universo cultura” (p. 222). Esos otros, que construyen los relatos, ofrecen renovadas maneras de entender el yo y de ampliar la experiencia a través de la traslación de tramas, argumentos y personas que, en situación de vulnerabilidad debido a la segregación, exclusión y violencia que presupone su irrupción, posibilita la naturalización y universalización de lo diferente.

En estos textos, se establece una lucha subrepticia contra la homogenización de la condición humana que mantiene activo el debate frente a la monótona uniformidad identitaria y la barbarie impositiva de la igualdad difundidas en los sistemas de poder económico, social y cultural. En lo concerniente a las luchas identitarias, textos sobre la ruptura de los roles, extendidos por el patriarcado, y sobre las diversidades sexuales han adquirido un interés creciente. El abordaje polémico e, incluso, censurado de esta temática ([Plazas, 2019](#)) ha presupuesto tanto el empleo de alegorías y elementos estéticos subrepticios, así como su tratamiento directo.

No obstante, estos textos, a pesar de subrayar las diversidades sexuales, funcionan literaria y metafóricamente para reflexionar en torno a la diferencia en su sentido universal. Así, por ejemplo, *El monstruo rosa* (2013) de Olga de Dios sirve como paragon para poner en evidencia: a) las circunscripciones impositivas del género dadas a través de las iconografías uniformes de sus habitantes; b) las posibilidades afectivas y disruptivas del protagonista que cuestiona, de nuevo, su naturaleza monstruosa y se hace vulnerablemente humano; y c) la universalización de la diferencia como principio de la existencia. En un sentido amplio, este texto, en clave, emplea elementos simbólicos que permiten asociar al monstruo rosa como un sujeto LGTBQ+, cuyo accionar se sostiene sobre el hallazgo de un lugar propio para ser.

### Una aproximación a las teorías queer

En el campo de la literatura infantil, la aparición de las temáticas *queer* ha conllevado a la acentuación del tabú que cuestiona la política homogeneizante y monolítica del sexo para exponer un conjunto de diferencias que se oponen tanto a las dictaduras del binarismo como a la totalizante enmarcación de lo homosexual. Frente a los radicalismos de la identidad sexual y genérica, [De Lauretis \(2015\)](#) rebate el hecho de que el género se reduzca a una nominación e imposición mediada por la genitalidad, y aboga por una construcción política y subjetiva inacabada. En este sentido, tanto la sexualidad como el género se avocan sobre una impronta política, disidente frente a la homogeneización, y, al mismo, tiempo, compleja frente a los entrecruzamientos con categorías como la raza y la clase, entre otras. Lo *queer*, en consecuencia, es una exhortación a deconstruir “nuestros propios silencios contruidos en torno a la sexualidad y sus interrelaciones con el género y la raza, y desde allí reconstruir o reinventar los términos de nuestras sexualidades, construir otro horizonte discursivo, otra forma de pensar lo sexual” [“our own constructed silences around sexuality and

its inter- relations with gender and race, and from there to recast or reinvent the terms of our sexualities, to construct another discursive horizon, another way of thinking the sexual” (De Lauretis, 1990, p. 257).

En su concepción de lo *queer* como acto performativo, Judith Butler (2007), por otro lado, subraya el carácter político y social, subyacente al género y al sexo que, más allá de adecuarse a los roles y estereotipos concebidos culturalmente en torno a lo que significa ser un hombre y una mujer, desvirtúa esta fingida naturalidad constituida por la acción repetida que permite asir una ilusión identitaria y, al mismo tiempo, se convierte en obstáculo para la construcción subjetiva. En su libro *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*, propone, por un lado, una ruptura con los patrones culturales materializados en la manera de entender los sexos y los géneros, y, por otro, resistir a las violencias impuestas en estas representaciones unívocas para ejercer la libertad en la construcción de la subjetividad.

El género no debe considerarse una identidad estable o un sitio donde se funde la capacidad de acción y de donde surjan distintos actos, sino más bien como una identidad débilmente formada en el tiempo, instaurada en un espacio exterior mediante una reiteración estilizada de actos. [...] Este planteamiento aleja la concepción de género de un modelo sustancial de identidad y la sitúa en un ámbito que exige una concepción del género como temporalidad social constituida. (Butler, 2007, pp. 273-274)

Controvertir los modelos culturales implica alterar las concepciones naturalizadas de género, dadas por el modelo binario, patriarcal y heterosexista, y problematizarlo para comprender sus formas subversivas a partir de la aparición de nuevas subjetividades que se deconstruyen inacabablemente en el tiempo y que revelan la inexistencia de un género natural, cuyo acervo cultural y social se ha encargado de naturalizar:

La distinción entre expresión y performatividad es crucial. Si los atributos y actos de género, las distintas

formas en las que un cuerpo revela o crea su significación cultural, son performativos, entonces no hay una identidad preexistente con la que pueda medirse un acto o un atributo; no habría actos de género verdaderos o falsos, ni reales o distorsionados, y la demanda de una identidad de género verdadera se revelaría como una ficción reguladora. (Butler, 2007, p. 275)

En las últimas dos décadas, las concepciones teóricas de Butler se han extendido hacia la comprensión de las estructuras referidas al sexo, el género, el deseo y la subalternidad, en las que el acto performativo se materializa a través de la praxis cultural naturalizada de las formas de exclusión y estigmatización del mundo contemporáneo.

Desde una perspectiva derridiana, Eve Kosofsky Sedgwick (1990) analiza la construcción binaria de la sexualidad para constatar que, en el contexto social, solo existen dos posibilidades del deseo y de la identidad sexual (lo hetero y lo homosexual), y que ese reducido alcance ha omitido las gradaciones intermedias. Esto ha implicado que las diversidades sexuales se emplacen en una homofobia sustentada en la represión, el miedo, el odio: en suma, en un conjunto de violencias que frente a la diferencia se reafirman en su radicalismo heteronormativo (Foster, 2020).

En su *Manifiesto contrasexual* (2002), Paul B. Preciado comparte la idea de que la identidad sexual es una ficción biopolítica y una construcción psicosocial en las que la construcción de la subjetividad rivaliza con las políticas identitarias y las violencias estructurales que presuponen la validación excluyente y política del binarismo: “Un aparato social de producción de feminidad y masculinidad que opera por división y fragmentación del cuerpo” (p. 14). A partir de la uniformidad heteronormativa y del dualismo político de los géneros, se enaltece un cuerpo, un sexo y un género sistémico que, frente a una configuración paradigmática distinta, se ocupa, al modo foucaultiano, de vigilar y castigar estas expresiones y de reducirlas al plano de lo abyecto, lo patológico y lo anormal. En oposición, Preciado plantea una ruptura con estos cuerpos prostéticos y biopolíticos de la heterosexualidad y promueve

un proyecto contrasexual que, restableciendo el poder político y social, se hace transhumano, transgénero y tecnosexual. Esto implica la búsqueda y el hallazgo de nuevos espacios de producción de conocimiento y la reapropiación de tecnologías en la construcción de la subjetividad que posibiliten “nuevas formas de saber placer alternativas a la sociedad moderna” (Preciado, 2002, p. 14).

El movimiento *queer*, en este orden, se constituye como una puesta disidente de sexo y de género que debate los presupuestos del imperativo social predominante y propulsa un nuevo tránsito incluyente hacia la representación política a través de un cuerpo universal que consigue desbinarizarse y concebirse totipotente (Bernini, 2019; Richard, 2018). Esto implica romper con la normalización que ha sido empleada como “instrumento de la heterosexualidad compulsiva para vigilar y controlar las diferentes representaciones de la sexualidad y del género que no encajan en sus definiciones obusas” (Quero, 2020, p. 103).

En este sentido, este artículo de reflexión se centra en la relación dialógica entre los libros-álbum, la teoría *queer* y la crítica literaria existente. La metodología se basa en la investigación documental, cuya impronta académica está orientada hacia la obtención, selección, compilación, organización, interpretación y análisis de textos y de fuentes críticas que posibiliten la comprensión y visibilidad de los textos y sus temáticas en el contexto contemporáneo. Dentro del método, se empleó una matriz analítica a partir de las diferentes fuentes de recolección de información (textos literarios, revistas, publicaciones de periódicos, tesis, documentos académicos) que permitió la caracterización de estos textos en su contexto y a la determinación de elementos estéticos, literarios y sociales para establecer su incidencia pionera en la articulación de un nuevo canon del libro-álbum.

### Textos pioneros con iteraciones silenciosas

En la literatura infantil y juvenil, las representaciones de personajes homoeróticos y homosexuales

hacen su aparición de manera tardía y simbólicamente durante la década del sesenta, con las luchas políticas emprendidas en Estados Unidos que propiciaron la materialización de estas temáticas. Dentro de los textos precursores conviene mencionar *Jim en el espejo* (1986) de la escritora sueca Inger Edelfeldt, que narra la asunción paulatina de la homosexualidad de su protagonista: primero, ante su madre y, luego, con su padre, a quien reclama el derecho a vivir su sexualidad y orientación sin cuestionamientos. De acuerdo con Alga Elizagaray (1997):

En esta compleja narración, la autora nos pone en contacto con el polémico personaje a través de un diario en el que aparecen los diferentes puntos de vista acerca del problema, logrando un acercamiento lúcido al conflicto, al convertirlo en algo normal y corriente y, por tanto, comprensible para todos. (p. 11)

En este texto, se narra la transición de un adolescente hacia la adultez que, al cuestionar la negación de los padres sobre su homosexualidad, halla su propia voz y se sobrepone al veto parental. La enunciación de Jim constituye un caso particular de la literatura juvenil que insinúa un incipiente personaje *queer* con una identidad de género problemática.

La década del setenta fue una etapa prolija para el libro-álbum en relación con la subversión de roles sexuales y la identidad de género. En Europa, particularmente, los movimientos feministas posibilitaron a través de sus manifiestos la eclosión de una literatura de ruptura frente a los dogmatismos patriarcales, pues su injerencia funcionó, y funciona aún, en un amplio número de contextos, en menoscabo de las mujeres. Entre esas propuestas conciliatorias, al margen de algunos radicalismos feministas, cabe la pena mencionar en el contexto iberoamericano el libro *Las mujeres y los hombres* (1978) del Equipo Plantel, cuya obra sienta las bases en el contexto hispanohablante de una literatura y una estética comprometida con las

transformaciones sociales y culturales de su época. Tanto sus ilustraciones como el texto son determinantes y asertivos para señalar los estereotipos de género, las violencias y las desigualdades de los que las mujeres son objeto:

El sexo no vale para ser mejor o peor persona. Ni para saber más, ni para trabajar más, ni para ganar más dinero. Lo que pasa es que los padres educan a los niños para que se hagan hombres importantes... mientras que las niñas tienen que aprender a ser las mujeres de los hombres importantes [...]. Entre todos los hombres decidieron que la mujer solo valía para ser la compañera del hombre... y la madre de sus hijos. [...] Pero no es verdad. Ni los hombres están hechos para mandar... ni las mujeres han nacido para obedecer. Porque las mujeres y los hombres son personas iguales con sexo diferente. (pp. 15-32)

Sus ilustraciones indican las violencias psicológicas y físicas que desembocan en una relación dispar e inequitativa entre hombres y mujeres. Así, por ejemplo, se ilustra a una mujer que aparece sobre la superficie de un tiro al blanco, mientras un hombre arroja sobre ella los cuchillos. Esa imagen, que no expone de manera directa la violencia física, sino que la metaforiza, visibiliza una violencia estructural sobre las mujeres. Este libro-álbum recrea las restrictivas circunscripciones patriarcales en la construcción de la masculinidad y la feminidad. Sus ilustraciones funcionan como paragon social para romper con los estereotipos de género a partir de la asunción de roles diversos y de la inclusión de nuevas formas de entender el género y la sexualidad.

En este texto, al modo butleriano, está manifiesto el concepto de *performatividad*, cuya propuesta se basa en entender cómo se ha entendido el género y el sexo a partir de una tradición heteronormativa que constriñe la construcción subjetiva. Según Judith Butler (2007),

No hay una identidad preexistente con la que pueda medirse un acto o un atributo; no habría actos

de género verdaderos o falsos, ni reales o distorsionados, y la demanda de una identidad de género verdadera se revelaría como una ficción reguladora. (p. 275)

*Las mujeres y los hombres*, a modo de manifiesto, cuestiona los actos de género a través de temas fundamentales como el sujeto, la tradición y la libertad para exhibir las significaciones culturales, devolver a las mujeres su lugar político y sobrepasar el condicionamiento biopolítico que erradamente la genitalidad le ha impuesto.

En consonancia con estas ficciones reguladoras, el libro-álbum *Oliver Button es una nena* (1979), del escritor norteamericano Thomas de Paola, se suma a esta puesta política, social y cultural, cuyo protagonista promueve una nueva manera de rebatir los estoicos roles de género.

Considerado como un clásico contemporáneo, este maravilloso y cálido libro-álbum acerca a los lectores a un tema controversial, aunque de una manera sutil y delicada. El apoyo de la familia y el cambio de actitud de sus compañeros reivindica el derecho a desarrollar el talento y la verdadera personalidad, aunque ello no encaje en los estereotipos de género. (Díaz, 2020, p. 38)

Las aficiones de Button, que provocan el matoneo, controvierten la ficción reguladora y patentizan un conflicto con la política de las identidades, en el que sus atributos *queer* problematizan las concepciones culturales de la escuela que reprimen la construcción del género. Esta represión subjetiva funciona, paradójicamente, como instrumento cohesivo del vínculo social patriarcal que, a modo performativo, organiza el género en función del elemento biológico. En ese lugar de la identidad genérica, el protagonista logra, al final de la historia, liberarse de la representación social heredada y conciliarse con su autorrepresentación (De Lauretis, 2015).

No obstante, la concretización de esa autorrepresentación en el libro-álbum irrumpe

violentamente en ese paradigma patriarcal para quien la represión se traslada a todo lo diferente a través de una relativización de lo *queer* que se materializa en forma de vergüenza, asco, perversidad y repugnancia. La conciliación final permite la emergencia de un discurso político de género que rebate la transcendencia del sexo como factor determinante para la construcción subjetiva.

*La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño* (1979), de Christian Bruel, se enmarca también en estos rebatimientos de los estereotipos e identidades de género a través de su protagonista que, afín a los sentimientos manifiestos por Oliver Button, advierte que lo que le gusta está muy lejos de lo que se espera social y culturalmente de una niña. La ruptura de Julia se produce, entonces, a partir de su sombra que transgrede el espacio que como mujer le está vedado. La sombra posibilita la expresión de su subjetividad sin la censura que como mujer le estaría prohibida, pero, al mismo tiempo, su presencia viene a llenar de interrogantes su construcción yoica.

¿Y si la sombra tuviera razón? De pronto ella no es más que un muchachito incompleto, además, con una hendidura entre las piernas que le gusta tocar suavemente. Julia ya no sabe quién es ella, pues debe comportarse como otra persona para que la quieran [...]. Ahora ni siquiera sabe a quién se parece. ¡Ya ni su espejo la reconoce! (Bruel, 1979).

La sombra como símbolo literario es una manifestación del *doppelgänger* que exteriorizan la psiquis y la pulsión del deseo a través de la materialización de una sombra masculina que debe aceptar para comprenderse a sí misma. De acuerdo con Díaz (2020):

La sombra en este libro aparece dissociada de la personalidad de Julia, es un *alter ego* que genera un espejo independiente y crea una zona de conflicto en su interior, ella no sabe cómo aceptar esta compañía simbólica, que es su desdoblamiento. Elementos de sexualidad, que forman parte de los temas

prohibidos en los libros para niños, marcas de identidad y conflictos con el rol de género hacen crecer esta sombra en el mundo de Julia, quien decide abrir un hueco en el parque para enterrarse, para que el sol no siga proyectando esa sombra que no acepta. Pero también como una forma metafórica de muerte o renacimiento... En esta obra innovadora, como concepto editorial y propuesta discursiva para la infancia, la sombra adquiere otra significación, vinculada a la asimilación de esquemas diferentes y la asunción de un nuevo poder, que está en nosotros y que pasa por el valor que asumimos para abrazar nuestra identidad. (p. 38)

En el texto de Bruel, se establece un juego dicotómico entre la sombra y su construcción social impuesta. En ese sentido, la dualidad se extiende al campo de lo público/privado, lo igual/lo diferente, la enunciación/el silencio, lo concreto/lo figurativo, entre otras. Esta puesta de los contrarios, en la que la niña indaga frente a la disparidad de su sombra, funciona, del mismo modo que lo propone Sedgwick (1990), para analizar los binarismos constitutivos que ponen en juego las comprensiones universales de la cultura frente a las comprensiones de las minorías en esas exclusiones sistemáticas de la sexualidad y el deseo. Atentar contra esa universalidad desde la expresión del deseo conlleva al hallazgo genuino de la subjetividad. Al superar el prejuicio, los valores estandarizados y las imágenes proyectivas del afuera, la sombra de Julia, al final del relato, más allá de su condición sexualizada, le permite encontrarse a través de la imagen coincidente entre su sombra y ella; en definitiva, han conseguido resolver su identidad tras del enfrentamiento con sus binarismos culturales.

El libro-álbum de Christian Bruel (1979) se suma a un conjunto de textos en los que la identidad se patentiza a través del vaivén estético del espejo y la sombra. Del mismo modo en que se plantea en *Jim en el espejo*, cuyo título implica el reconocimiento del ser y su desentrañamiento, el espejo posibilita el artificio metafórico y simbólico en el

que el reflejo pone en evidencia la lucha entre el ello, el yo y el superyó. Este enfrentamiento con el espejo y la convivencia con las sombras, en los libros-álbum con personajes femeninos, es uno de los símbolos plurisignificativos más importantes en el descubrimiento del yo.

En *La trilogía del límite* (2014), la ilustradora coreana Suzy Lee representa como artilugios simbólicos, la sombra y el espejo; en sus textos, se muestra la lucha identitaria y deconstructiva de los personajes femeninos a través del reflejo y del juego con las sombras que no solo confronta a sus personajes femeninos con la idea de sí mismas, sino con lo que no logran reconocer en torno a las expectativas del otro. Ese espejo funciona como elemento dinamizador y catártico que desestabiliza, en principio, su identidad, luego, la cuestiona y rebate; y al final, se produce una conciliación armónica desde el reconocimiento de su dualidad. En la obra de Bruel, el espejo material se extiende luego a un espejo social en el que su protagonista objeta las representaciones estáticas de la sociedad en torno a lo que significa ser una mujer y un hombre: “La gente dice que las niñas deben portarse como niñas y los niños deben portarse como niños. No tenemos derecho a hacer cosas distintas. ¡Es como si estuviera cada uno en su frasco!”. Luego de esas enunciaciones en otro niño meditando que también se plantea los mismos interrogantes, el libro concluye con la transformación de la sombra que presenta la relación armónica entre la representación y lo representado.

### Desconstrucciones de las familias nucleares: una aproximación homoparental

En los libros-álbum con temáticas *queer* se establece también un viraje frente a la construcción de la familia nuclear y se proclama una nueva configuración en la que el debate no se centra en las identidades genéricas, sino en las implicaciones de la homoparentalidad en los niños y niñas protagonistas. En este sentido, textos como *Daddy's roommate* (1989), de Michael Willhoite, y *One dad,*

*two dads, brown dad, blue dads* (1994) de Johnny Valentine, promueven una visión idealizada de la asunción homoparental en el contexto social. El conflicto en el texto de Willhoite, particularmente, no radica en la existencia de una pareja homosexual, sino a la ruptura de la familia nuclear (padre, madre e hijo) que presuponen dinámicas convulsas que se agudizan a través de la pareja homosexual del padre. Más allá de la separación del padre y de la madre, la relación homosexual no contraviene el contexto social, porque, sobre los silenciamientos, la evocación y la insinuación, esta nueva conformación familiar no es provocadora ni combativa, sino que, por el contrario, se produce de manera armónica para conciliar al lector con este proyecto homoparental.

En este mismo año se publica *Paula tiene dos mamás* (2003), de Léslea Newman, cuyas reediciones en el siglo XXI han revitalizado la puesta ideológica de su autora y la relectura contemporánea a partir de la temática *queer*. En el texto, su protagonista, una niña, narra las dinámicas habituales de su casa, constituida por dos mujeres, sus madres: una es médica y la otra carpintera. El giro argumental se produce cuando Paula, impelida por el modelo nuclear, debe confesar que no tiene padre, sino dos madres: “—Yo no tengo papá —dice Paula. / Nunca lo había pensado. ¿Tienen todos papás, menos Paula? —Paula arruga la frente y empieza a llorar” (p. 15).

Ante la afirmación de Paula, la autora hace un giro ingenioso en este conflicto al exhibir la forma en la que están conformadas las familias de sus compañeros que han abandonado el modelo patriarcal tradicional: “Miriam no tiene padre (sino) una madre y una hermanita pequeña”; Qui “tiene dos papás”; Pedro “tiene una mamá y un padrastro”. A través de ese elemento diferencial y diferenciador, la protagonista comprende que existen maneras distintas de entender la familia, y que, en su casa, la ruptura con el modelo social es más una constante que una excepcionalidad.

En *One dad, two dads, brown dad, blue dads*, de Valentine (1994), se retrata una familia

homoparental, y las ilustraciones, al igual que *Daddy's roommate*, señalan, a través del roce, la caricia y el abrazo, el lazo sentimental y amoroso que mantiene. El narrador protagonista, Lou, ante las preguntas de su compañera, cuenta su experiencia dentro de una familia homoparental. Estas preguntas nacen de la extrañeza y curiosidad de la niña ante la insólita existencia de ese núcleo familiar. Johnny Valentine, inteligentemente, les adjudica una característica particular a los padres: son azules. Los interrogantes, entonces, no se formulan exclusivamente en torno a la relación homoparental, sino al color como alegoría de la diferencia, materializada en la extrañeza de dos personajes *queer* instalándose en el pilar social. Estas fijaciones con el color permiten mayor naturalidad frente al abordaje de familias homoparentales en un contexto coercitivo y censor. Por esta razón, la ilustración ocupa un lugar relevante en la comprensión textual, porque posibilita trascender en el campo connotativo y denotativo. Estas incursiones naif sobre familias homoparentales han posibilitado en el siglo XXI estéticas más sugerentes en las que los conflictos del afuera, abordado desde la ruptura del imaginario social, no se aíslan o se presentan idílicamente, sino que se convierten en parte indispensable de las tramas argumentales.

En 2006, frente al abordaje en auge de las diversidades sexuales, se publica *Con Tango son tres*, de Justin Richardson y Peter Parnell, cuya historia, ambientada en un hecho real del zoológico de Nueva York, retrata la relación afectiva entre dos pingüinos macho que deciden estar juntos:

Dos pingüinos de la casa de los pingüinos eran un poco diferentes. Uno se llamaba Roy, y el otro Silo. Roy y Silo eran los dos chicos, pero lo hacían todo juntos. Se hacían reverencias. Caminaban lado a lado. Cantaban canciones. Y nadaban juntos. Allí donde Roy iba. Silo también iba. No pasaban demasiado tiempo con las chicas pingüino, y las chicas pingüino no pasaban mucho tiempo con ellos. De hecho, Roy y Silo se abrazaban a menudo con sus

cuellos. El guarda, el señor Gramzay, se dio cuenta y pensó "Seguro que están enamorados". (p. 12)

Desde una postura reivindicativa, la elección en torno al tema de los pingüinos no fortuita, pues, en primer lugar, se hace énfasis en su naturaleza monógama y, en segundo lugar, estos, durante el proceso de incubación y crianza, asumen nuevos roles en el que ambos participan equitativamente. Aquí se narra cómo el guarda, ante los intentos fallidos de los pingüinos que emulan la incubación como las otras parejas de su especie, pone un huevo en su nido para que estos se ocupen de su cuidado:

Roy y Silo ya sabían lo que tenían que hacer. Pusieron el huevo en medio del nido. Cada día lo movían un poco, así siempre se mantenía caliente. Algunos días Roy lo incubaba mientras Silo iba por comida. Otros días era Silo quien se ocupaba del huevo. Por la mañana y por la noche, se sentaban en el nido. También a la hora de comer, a la de nadar y a la de cenar. Estuvieron sentados cada día del mes, de principio a fin. Hasta que un día oyeron un ruido que venía del interior del huevo. (pp. 23-25)

*Con Tango son tres* es un texto precursor en la literatura infantil *queer*, ya que, al superar la recurrencia del silenciamiento y la insinuación, aborda abiertamente temas vetados y censurados por los adultos: la homosexualidad, la familia monoparental, el matrimonio y la adopción entre parejas del mismo sexo. Paralelamente a los reconocimientos internacionales, se produjeron voces de rechazo que, al mitigar su difusión, paradójicamente, le dieron un alto alcance mediático: "De hecho, desde que apareció en el mercado, ha ocupado los primeros puestos de la lista de los libros censurados de la ya citada American Library Association y ahí se mantiene" (Soler *et al.*, p. 322). No obstante, el efecto mediático y de censura no ha hecho más que señalar los prejuicios y los tabús que tienen un peso social y cultural en el universo de los adultos

y que se difunden, peligrosamente, en la visión en formación de los niños y de las niñas.

Este panorama resulta contradictorio con los enfoques de la sociedad, la escuela y los estamentos sociales que, por un lado, claman por el replanteamiento de los sistemas y las ideologías educativos, pero que, al menor atisbo de ruptura con los valores tradicionales, se manifiestan coercitivamente a favor de los valores y las tradiciones imperantes. *Con Tango son tres* es un texto inteligente que, adaptado para los niños, constituye una tentativa para desarticular el modelo patriarcal, cimentar un cambio ideológico, en el seno de la familia, la sociedad y el Estado, y para reflexionar en torno a las posibilidades de ser más allá de los atavismos sociales, culturales y políticos.

### **Perspectiva metodológica que sustenta la reflexión expuesta**

Esta investigación, de carácter cualitativo, se centra en la relación dialógica entre los libros-álbum, la teoría *queer* y la crítica literaria existente. La metodología se basa en la investigación documental, cuya impronta académica está orientada hacia la obtención, selección, compilación, organización, interpretación y análisis de textos, y de fuentes críticas que posibiliten la comprensión y visibilidad de los textos y sus temáticas en el contexto contemporáneo. Dentro del método, se empleó una matriz analítica a partir de las diferentes fuentes de recolección de información (textos literarios, revistas, publicaciones de periódicos, tesis, documentos académicos); así, fue posible la caracterización de estos textos en su contexto y a la determinación de elementos estéticos, literarios y sociales para establecer su incidencia pionera en la articulación de un nuevo canon del libro-álbum.

### **Conclusión**

En las últimas décadas, los libros-álbum han ensanchado el espacio temático de la literatura hacia temas de la censura política, social y cultural

que adultos y adultas promovieron, porque sobre el escenario de las infancias perdura un conjunto de prejuicios, valores y dogmatismos en torno a lo que conviene, ideológica y moralmente, a los niños y a las niñas. En cuanto a los conceptos de *performatividad* y *deconstrucción de binarismos*, la literatura infantil se ha ocupado de cuestionar los roles genéricos adjudicados en función del sexo. Para ello, el advenimiento tanto de los personajes como de la temática *queer* ha posibilitado la inserción de nuevas maneras de configuración subjetiva a partir de las libertades individuales. Dentro de estas nuevas identidades, se plantea en las emergentes posibilidades del libro-álbum una diversidad genérica tanto individual como colectiva en el que se problematizan los imaginarios colectivos, establecidos por el patriarcado y la heteronormatividad, para propiciar, en el espacio de las familias, la escuela y las instituciones, el diálogo hacia esas contestatarias identidades que, a modo de paragon, exhortan a aceptar la diferencia constitutiva y siempre variante de la naturaleza humana. Frente a los retos del siglo XXI, los libros-álbum ha avanzado paulatinamente hacia la asunción de las emergencias identitarias y genéricas, y en su consolidación, han colindado con los movimientos sociales y políticos para obtener mayor visibilidad, participación y decisión. Estas nuevas formas de entender la subjetividad no solo han enriquecido el espacio estético y literario, sino que han propiciado la construcción de un universo experiencial en el que niños y niñas logran asumir el veto de la censura tejido en torno a los roles, la sexualidad y el género para sobrepasar los prejuicios, la mirada inquisidora y la posición heteropatriarcal del adulto.

En el espacio de la literatura infantil, el acercamiento a las temáticas *queer* promueve una desvirtualización del género y rompe con los prejuicios sobre los temas adecuados y pertinentes para las infancias, cuyos presupuestos decimonónicos no le han permitido deshacerse de su carga moral y de enseñanza. En el espacio contemporáneo, la literatura, además de goce, es una exhortación para



pensarse desde la diversidad, la empatía y la alteridad; en las infancias, las temáticas rupturistas, desprovistas del tabú, son material contingente en la construcción de la subjetividad y en el desarrollo del pensamiento crítico.

## Reconocimientos

El presente artículo de reflexión forma parte del semillero “Infancias proteicas: deconstrucción de las infancias” y del proyecto “La censura del libro-álbum en el contexto iberoamericano”, desarrollado en el marco de la Licenciatura en Educación Infantil de Uniminuto UBVD.

## Referencias

- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunicarte.
- Bernini, L. (2019). *Las teorías queer*. Editorial Egales.
- Bruel, C. (1979). *La historia de Julia: la niña que tenía sombra de niño*. Calibrosopio.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cerezales, M. V. (2012). De eso no se habla o lo que se habla de eso: el abordaje de los temas tabúes en la LIJ. En *IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s (27 y 28 de septiembre de 2012, La Plata)* (pp. 107-112). Universidad Nacional de La Plata.
- Costa, I. y Ramos, A. M. (2021). Literatura sin palabras: el caso de los libros-álbum sin texto. *Acta poética*, 42(1), 69-86.
- De Dios, O. D. (2013). *Monstruo rosa*. Apila Ediciones.
- De Lauretis, T. (2011). Queer texts, bad habits, and the issue of a future. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 17(2-3), 243-263.
- De Lauretis, T. (2015). Género y teoría queer. *Mora*, 21, 107-118. <https://doi.org/10.34096/mora.n21.2402>.
- De Paola, T. (1979). *Oliver Button es una nena*. Miñón.
- Díaz, F. H. (2020). *Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles* (vol. 30). Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Edelfeldt, I. (1986). *Jim en el espejo*. Lóquez.
- Elizagaray, A. M. (1997). LIJ nórdica: en contra del tabú. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 10(97), 7-18.
- Equipo Plantel. (1978). *Las mujeres y los hombres*. Editorial Media Vaca.
- Foster, D. W. (2020). *Torcer lo recto. Lo homoafectivo en América Latina*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Larrosa, J. (1998). Venenos y antídotos. En E. M. Ramírez, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (pp. 199-234). Laertes.
- Lee, S. (2014). *La trilogía del límite*. Barbara Fiore.
- Luján, Á. L. (ed.). (2016). *Literatura y poder: las censuras en la LIJ*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia: Revista Internacional de Estudios Literarios*, (8). <https://doi.org/10.32112/2174.2464.8.102>.
- Montes, G. (2001a). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2001b). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Moya Guijarro, A. J. y Cañamares Torrijos, C. (2020). Un análisis multimodal de los elementos circunstanciales y ambientes de libros álbum que rompen estereotipos de género. *Estudios Filológicos*, (66), 207-228.
- Newman, L. (2003). *Paula tiene dos mamás*. Bellaterra.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano Travesía.
- Plazas, T. (2019). *El aula, un punto de encuentro sobre el libro-álbum: una experiencia de promoción de lectura literaria*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15188>.
- Preciado, P. B. (2002). *Manifiesto contrasexual*. Opera Prima.
- Quero, H. C. (2020). Hacia un breve glosario queer: algunas nociones acerca del género, la sexualidad

- y la teoría *queer*. *Análisis, Revista Colombiana de Humanidades*, 52(96), 95-121.
- Richard, N. (2018). *Abismos temporales: feminismo, estéticas travestis y teoría queer*. Ediciones Metales Pesados.
- Richardson, J. y Parnell, P. (2006). *Con Tango son tres*. Kalandraka.
- Rodríguez Turriago, K. L., Camargo Martínez, Z. y Uribe Álvarez, G. (2022). La lectura del libro-álbum como mediación hacia el desarrollo socioemocional. *Folios*, (55), 169-184.
- Sánchez, C. O. y Andricaín, S. (2020). *Palabras e imágenes para asomarnos al mundo: 25 autores iberoamericanos de libros álbum* (vol. 3). Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the closet*. University of California Press.
- Soler, G., Martín, A. y Rovira, J. (2020). Análisis de epítextos virtuales de diez álbumes ilustrados desde una perspectiva *queer*. En A. Moya y C. Cañamares, *Libros-álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional. Análisis semiótico y multimodal* (pp. 311-344). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Torremocha, P. C. C. y Sotomayor, M. V. (2016). *Censuras y LIJ en el siglo XX (en España y 7 países latinoamericanos)*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Valencia, M. y Rodríguez, D. (2019). Interacción icónico-verbal y recepción de libros-álbum: desafíos de la lectura en básica primaria. *Sophia*, 15(1), 48-59.
- Valentine, J. (1994). *One dad, two dads, brown dad, blue dads*. Alyson Wonderland.
- Véliz, S. (2022). Los libros-álbum radicales en contextos educativos: una revisión sistemática sobre propósitos, competencias y relaciones entre mediadores y lectores. *Íkala*, 27(1), 199-223.
- Willhoite, M. (1989). *Daddy's roommate*. Alyson Books.



# Lenguaje, sociedad y escuela



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN. LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

## “No soy ilegal, soy profesional”: autoidentificación de docentes colombianos en Estados Unidos

“I’m not Illegal; I’m a Professional”: Self-Identification of Colombian Teachers in the USA

Eliana Garzón-Duarte<sup>1</sup>  y Julia Posada-Ortiz<sup>2</sup> 

### Resumen

Este artículo resulta de una investigación de enfoque cualitativo desarrollada con veinte docentes de idiomas, nacidos y formados académicamente en Colombia, que se encuentran vinculados laboralmente en colegios públicos de Estados Unidos. El objetivo principal fue explorar e interpretar la autoidentificación de estos docentes y la percepción de ellos en un país que estaba recientemente permeado por el discurso polémico sobre la migración, del entonces presidente Donald Trump (2017-2021). El grupo de participantes respondió a un cuestionario en línea y a una entrevista en Skype. El análisis de datos se llevó a cabo mediante un proceso de codificación y agrupación de patrones comunes en las respuestas. Los resultados evidencian que el pensamiento colonial persiste en la sociedad y deja ver las fronteras simbólicas que marcan desigualdad. De igual manera, los posicionamientos sociales permiten que las identidades individuales y el sentido de pertenencia se negocien y que las autopercepciones de ser se construyan.

**Palabras clave:** profesores hablantes nativos de inglés, profesores hablantes no nativos de inglés, educación en lengua, identidad, formación de docentes.

### Abstract

This article results from a qualitative research study conducted with 20 language teachers born and academically trained in Colombia who are employed in public schools in the United States. Its main objective was to explore and interpret these teachers' self-identification and their perception in a country that was recently permeated by former president Donald Trump's controversial discourse on migration. The group of participants responded to an online questionnaire and a Skype interview. The data analysis was carried out through a process of coding and grouping of common patterns in the responses. The results show that colonial thinking persists in society and reveals the symbolic borders of inequality. Similarly, social positions allow individual identities and a sense of belonging to be negotiated and self-perceptions of the being to be constructed.

**Keywords:** native English-speaking teachers, non-native English-speaking teachers, language teaching, identity, teacher education.

1 Docente asociada a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Lingüística de la Universidad de Szeged (Hungría). Miembro del grupo de investigación Calidad y Saberes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [egarzond@udistrital.edu.co](mailto:egarzond@udistrital.edu.co)

2 Docente asociada a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del grupo de investigación Calidad y Saberes de la misma universidad. Correo electrónico: [jzposadao@udistrital.edu.co](mailto:jzposadao@udistrital.edu.co)

**Cómo citar:** Garzón-Duarte, E. y Posada-Ortiz, J. (2023). “No soy ilegal, soy profesional”: autoidentificación de docentes colombianos en Estados Unidos. *Enunciación*, 28(1), 116-129. <https://doi.org/10.14483/22486798.19820>

Artículo recibido: 12 de agosto de 2022; aprobado: 07 de febrero de 2023

## Introducción

El objetivo de esta investigación es explorar e interpretar la autoidentificación de los docentes colombianos de lenguas y la percepción que se tiene de ellos en Estados Unidos. De aquí surge la pregunta de investigación que lidera este estudio: ¿Cómo los docentes de lengua extranjera procedentes de Colombia se autoidentifican en contextos escolares y no escolares en un país foráneo como Estados Unidos? Para esto, la interrelación entre lenguaje e identidad abre espacios de análisis que permiten reflexionar sobre la búsqueda de semejanzas que se reconocen en los colectivos y que marcan fronteras simbólicas que ensanchan brechas sociales de desigualdad y división. Para este trabajo, se tomó como punto de partida el pensamiento colonial que aún, en pleno siglo XXI, persiste en la sociedad estadounidense. Peor aún, después de la elección del presidente Donald Trump (2017-2021), el discurso excluyente sobre hablar español en Estados Unidos se hizo más fuerte y aumentó el temor de algunos latinos de ser señalados y atacados. Este fenómeno se vive y se extiende a grupos de profesionales como los docentes de habla hispana que enseñan español como segunda lengua, algunas materias en inglés e inglés para hablantes de otras lenguas en escuelas de ese país, quienes experimentan situaciones discriminatorias en algunos contextos escolares y no escolares, lo que influye en su autopercepción del ser (Hall, 2017).

Como fundamentos teóricos para enmarcar esta investigación se encuentran las tácticas de intersubjetividad como negociación entre pares relacionados (Bucholtz y Hall, 2005, 2020); el concepto de identidad como posicionamiento social del yo y el otro (Bucholtz y Hall, 2005); la identidad fundamentada en la esencia de pertenencia (Joseph, 2010) y dentro de las interacciones sociales (Bucholtz y Hall, 2005), las cuales constituyen identidades indexadas e interpretadas desde las diferencias del lenguaje cambiante (Bucholtz y Hall, 2005); la política espacial de identidad (Anderson, 1991), la cual promueve las fronteras entre las

lenguas; y las comunidades imaginadas dentro de la identificación grupal (Anderson, 1991).

Las fronteras que caracterizan el mundo de hoy se extienden a lo social, lo racial y lo político, y por supuesto al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, los pilares de dicha enseñanza como actividad, profesión y área de investigación académica han estado bajo la influencia decisiva y destructiva de la esencialización y la idealización. Esto se manifiesta en dicotomías de identidad en las que se construye al docente de lenguas como *hablante nativo* versus *hablante no nativo* y, concomitantemente, *profesor (hablante) nativo de inglés* y *profesor (hablante) no nativo de inglés* (Yazan y Rudolph, 2018). En esta dicotomía, el profesor (hablante) nativo de inglés es blanco, caucásico, occidental y tiene privilegio y autoridad lingüística, pedagógica y cultural sobre el profesor (hablante) no nativo de inglés que es visto como el *otro* deficitario, discriminado, inmigrante (en el caso de enseñar inglés en un país como Estados Unidos) y marginalizado (Monfared, 2019; Hsu, 2020; Leonard, 2019).

Algunos estudios muestran que dicha dicotomía prevalece en la esfera de la enseñanza de lenguas y da paso a discriminación en ambientes académicos como sucede con la preferencia por plenaristas hablantes nativos, en las conferencias relacionadas con la enseñanza de la lengua en Europa (Kiczkowiak y Lowe, 2021). Se ha cuestionado el efecto de diferentes variables en la tendencia que tienen estudiantes, profesores y padres de familia en su elección de profesores de lengua nativos y no nativos (Colmenero y Lasagabaster, 2022), y se ha encontrado que prevalece la tendencia por el hablante nativo, especialmente por parte de los estudiantes, en lo concerniente a sus actividades extracurriculares, y por parte de las profesoras mujeres hacia sus colegas (Colmenero y Lasagabaster, 2022). De esta manera se evidencia que las percepciones del docente de lenguas están influenciadas por su origen, etnia, raza y su estatus de profesor (hablante) no nativo de la lengua (Bonilla-Medina, 2018; Yuan, 2019).

Estos estudios demuestran no solo la relevancia de desafiar la influencia que ha tenido la dicotomía profesor hablante nativo de lenguas versus profesor hablante no nativo de lenguas, para establecer la igualdad y el respeto por las contribuciones de los docentes a la profesión, independientemente de su origen, sino también la necesidad de indagar el efecto de dicha dicotomía en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven estos docentes en contextos de la enseñanza de español como segunda lengua, de algunas materias en inglés y de inglés para hablantes de otras lenguas, en los que se desempeñan con estatus de inmigrante legal, como es el caso de los participantes de este estudio.

## Marco teórico

La función de la intersubjetividad en la percepción del yo es indispensable para entender la relación entre lenguaje e identidad. Este proceso intersubjetivo va más allá del individualismo como núcleo para adentrarse en la autopercepción del ser. El yo está definido por su posición social, lo que indica que la identidad se vuelve un producto intersubjetivo social, como lo explican Bucholtz y Hall (2010, 2020). La noción del yo está fusionada en lo social y, así, cuando los diferentes yoes negocian subjetividades, emerge el concepto de *intersubjetividad*.

Para el marco teórico de este estudio, se siguió el enfoque lingüístico sociocultural propuesto por Bucholtz y Hall (2005, 2020), quienes reunieron teorías y estudios que se trabajaron bajo la intersección de lenguaje, cultura y sociedad, como la ideología del lenguaje (Irvine y Gal, 2000), la identidad social (Meyerhoff, 1996) y la indexicalidad (Ochs, 1992). Las autoras no negaron la especificidad de cada teoría ni crearon un enfoque diferente, sino que lograron simplificarlas para referirse a ellas dentro de un conjunto de elementos comunes relacionados con la identidad del ser dentro del uso del lenguaje. Este enfoque ubica

la identidad o negociación de identidades dentro de la interacción social. De aquí que la posición frente a lo identitario en el presente estudio es discursiva.

Las claves para comprender la construcción de la identidad a partir del discurso son básicamente las nociones de *yo* y *otro*, o, en términos de Bucholtz y Hall (2005), *igualdad* y *otredad* (p. 369). Los individuos necesitan enfrentarse a *otros* para poder percibir su propia identidad. En este sentido, Bucholtz y Hall (2005) argumentan que las identidades son expresadas en el lenguaje a través de designaciones de etiquetas que los individuos atan a ellos mismos o a los otros para señalar su pertenencia a un grupo o ideología particular, o como formas de indexación de hablar y comportarse a través de las cuales demuestran su pertenencia, o como las interpretaciones que otros hacen de esas indexaciones. Desde este enfoque de interacción social se evita el esencialismo en la teorización de la identidad para representarlo como un fenómeno político que puede ser entendido a través de una variedad de recursos simbólicos y, particularmente, a través del lenguaje.

Por esto, en el marco de la educación y, específicamente, en el desarrollo profesional del docente de lenguas, el estudio de las identidades es de gran importancia para el entendimiento de las prácticas pedagógicas y de las relaciones de poder en el contexto del aprendizaje de lenguas. Ubaque (2021) realiza un estudio basado en narrativas para localizar las intersecciones entre la pedagogía del inglés y las identidades de los profesores en una universidad de Bogotá (Colombia). Según sus hallazgos, todavía existen raíces coloniales en las formas de ser y hacer del profesor de inglés; pero, a su vez, demuestran que la pedagogía del inglés trata sobre la transformación como una extensión de la identidad.

Una de las estructuras ideológicas más predominantes y discutidas recientemente es la de la política espacial de identidad donde el espacio nacional es concebido como un territorio delineado política

y geográficamente, lo cual promueve la creación de fronteras entre las lenguas y fomenta el concepto de Estado-nación (McEntee-Atalianis, 2018; Anderson, 1991). Sin embargo, debido a la globalización y la movilidad transnacional, esta estructura ideológica ha sido cuestionada por la sociolingüística y los analistas de discurso, cuya discusión se centra en la existencia social relacional y dinámica de sistemas lingüísticos, comunidades e individuos en contacto dentro y entre naciones.

De igual manera, los conceptos simbólicos de *frontera* y, por tanto, de *negociaciones* y *disputas fronterizas* se basan en una subjetividad que circunscribe al mundo del *uno* y el *otro* desde las prácticas culturales, sociales y lingüísticas. Por esta razón, en este estudio utilizaremos el término *identidades etnitizadas* (Behtoui, 2021) y no identidades étnicas, pues las primeras son parte del concepto simbólico de *frontera*. Según Behtoui (2021), las identidades etnitizadas poseen unas características: en primer lugar, son relacionales, es decir, adquieren sentido con respecto a lo que no son y, por ende, pueden ser aceptadas o disputadas; en segundo lugar, son posicionadas estructuralmente dentro de sistemas políticos, económicos, sociales y culturales jerárquicos; en tercer lugar, y a partir de esta última, funcionan con una lógica de categorización/clasificación de la población que es poderosamente constitutiva y que puede tener graves consecuencias para los grupos subordinados; en cuarto lugar, nunca están plenamente establecidas, sino que siempre están en proceso y en un estado de formación; y en quinto lugar, el *yo* no es racional y consciente todo el tiempo, sino que está descentrado por la operación del inconsciente (deseos, motivaciones, proyecciones y ansiedades). El *yo consciente* no está en completo control ni en posesión de un autoconocimiento completo.

Ahora bien, el valor simbólico del lenguaje, considerado por Edwards (2009), tiene una función importante junto con la dinámica de identificación grupal en la concepción de comunidades

imaginadas discutida por Anderson (1991). Aquí se interceptan los conceptos de nacionalismo y las ideologías que subyacen a este discurso. Según Block (2007), el sentido de identidad nacional es un proyecto continuo que debe nutrirse de símbolos y actividades, y esto corresponde a los individuos que nacen, crecen y se educan en una nación en particular. Además, el lenguaje es inseparable de los acuerdos políticos, las relaciones de poder, las ideologías, las inversiones y las opiniones de los individuos sobre sus identidades y las de los demás. Por ello, existen desigualdades entre las lenguas en función de los capitales económicos, culturales y simbólicos que se les confieran. De aquí que la interculturalidad crítica permita entender las relaciones de poder que impiden la concreción de relaciones interculturales equitativas dentro de un tiempo y espacio específicos (Walsh, 2010).

En un estudio realizado en una universidad pública en Colombia, Ortiz et al. (2022) presentan los hallazgos de la implementación de un curso de desarrollo profesional docente con profesores de lenguas extranjeras, con el fin de explorar la interculturalidad crítica mediante la reflexión en torno a las prácticas pedagógicas para construir propuestas más equitativas en sus clases. Los resultados muestran el entendimiento de los profesores sobre la interculturalidad como un proceso de construcción de equidad articulado a la negociación de identidades y permeado por las relaciones de poder. Las investigaciones de Heller (2011) han demostrado cómo las relaciones de poder se representan de alguna manera como sólidas a través de prácticas discursivas tradicionales. Su trabajo se ha inspirado en Bourdieu (1991), quien veía las prácticas lingüísticas como parte de las grandes estructuras políticas y económicas de la sociedad. En consecuencia, una lengua en particular indexa el valor del grupo que habla esa lengua, así, la conciencia de lo que significa una comunidad y la percepción de pertenencia se construye a partir de los índices asociados al lenguaje.

## Metodología

Este estudio se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo crítico/transformativo, cuyo propósito fue explorar e interpretar la autoidentificación de los docentes colombianos y la percepción de ellos en un país que estaba recientemente permeado por el discurso polémico del entonces presidente Donald Trump sobre la migración. Según [Kivunja y Kuyini \(2017\)](#), los estudios críticos/transformativos sitúan su investigación en temas de justicia social y buscan abordar problemas políticos, sociales y económicos que conducen a la opresión social, el conflicto, la lucha y las estructuras de poder en cualquier nivel que puedan ocurrir, e incluyen un examen de las condiciones y los individuos basados en su posicionamiento social en determinada situación. Este estudio encaja en la descripción de [Kivunja y Kuyini \(2017\)](#), ya que plantea el posicionamiento y autoidentificación de un grupo de docentes colombianos en Estados Unidos en condición de inmigrantes.

### Contexto y participantes

Una de las investigadoras de este estudio había cursado su pregrado con dos de los participantes de esta investigación y a través de ellos contactó a los demás mediante sus correos electrónicos. En estos correos electrónicos se les informó acerca del propósito del estudio y se les pidió su consentimiento para tomar parte de él. Así, la investigación se llevó a cabo con veinte profesores colombianos entre 26 y 43 años; todos ellos formados académicamente como licenciados de Idiomas, egresados de una universidad de Santander, departamento de Colombia ubicado al noreste del país.

Todos los participantes iniciaron su vinculación laboral en colegios públicos de Educación Básica y Secundaria en Estados Unidos a través de programas de intercambio para profesores. Esta vinculación la hicieron a través de agencias privadas intermediarias, como VIF (Visiting International Faculty) y Amity, que funcionan como programas

de intercambio cultural para profesores de lenguas y contratan fuerza laboral en Estados Unidos. Del grupo de participantes, diez han trabajado en Estados Unidos por más de doce años, cinco de ellos en el rango de seis a ocho años, y otros cinco docentes han trabajado por menos de tres años. Para la identificación de los participantes en este estudio se utilizaron seudónimos, con el fin de garantizar la confidencialidad de los datos suministrados.

De estos participantes, seis están vinculados laboralmente con escuelas en Carolina del Sur, en los condados de Berkeley, Lexington, Greenville y Laurens (Moni, Irma, Jessie, Bibi, Laura y Sandy); cuatro, en escuelas de Carolina del Norte, en los condados de Chatham, Orange y Durham (Lina, Rose, Ana e Isa). Dos están vinculados con colegios de Nueva York, uno en el condado de Queens y el otro en el condado de Nassau (Mile y Juan); cuatro de ellos, en escuelas de Texas, en los condados de Dallas y Houston (Fer, Eduardo, Carlos y Cata); y cuatro, en escuelas de Virginia, en los condados de Fairfax y Shenandoah (Diana, Claudia, Mary y Lola).

### Instrumentos de recolección de datos

Una vez recibidos los correos en los que los profesores colombianos aceptaban formar parte del estudio, se les envió un cuestionario en formato Google que contenía quince preguntas abiertas en las cuales se indagó sobre las razones por las que habían elegido Estados Unidos para trabajar, y sus expectativas y experiencias en contextos escolares y no escolares en su condición de latinos. Además del cuestionario, se llevó a cabo una entrevista vía Skype con cada uno de los participantes con el fin de ampliar la información obtenida. El trabajo de campo de recolección de datos se realizó durante febrero de 2018.

### Análisis y discusión

Una vez que los participantes enviaron sus respuestas, una de las investigadoras las leyó con el



fin de constatar su claridad y relevancia. Luego, se llevó a cabo la entrevista vía Skype para aclarar dudas. Mientras esta se llevaba a cabo, se abrió un cuadro de diálogo en Word para anotar dichas aclaraciones.

El análisis de datos se llevó a cabo mediante una codificación en vivo y agrupación por patrones comunes de las respuestas dadas por los participantes en el cuestionario y la entrevista. En la codificación en vivo se tomaron las palabras o frases cortas de los participantes, las cuales se escribieron entre comillas con el propósito de priorizar y honrar las voces de las participantes (Miles et al., 2019).

Durante el análisis se encontraron patrones que se podían agrupar bajo la frase u oración expresada por uno de los participantes, en cuanto a la manera como eran posicionados los docentes colombianos por las autoridades de inmigración, sus colegas, sus estudiantes y por ellos mismos y que era común a todos. Esta agrupación dio origen a tres categorías: “Soy hispano, no soy ilegal, soy profesional”, “Soy nuevo en esta escuela y siento que mis colegas me ven como un buen profesor, pero los padres de familia no lo saben y juzgan bastante” y “Algunos estudiantes son irrespetuosos conmigo, debido a mi acento”.

### ***Primera categoría: “Soy hispano, no soy ilegal, soy profesional”***

Esta categoría surge de la respuesta de una de las participantes, quien enseña inglés a hablantes de otras lenguas en una escuela de Carolina del Sur, a la pregunta de cómo se identifica a sí misma en Estados Unidos, ante lo cual escribió: “Hay muchos hispanos en mi área. La mayoría son de Centroamérica y son ilegales. Creo que es muy importante que la gente sepa que soy diferente. Es decir, aunque soy hispana, no soy ilegal, soy profesional” (Jessie, Carolina del Sur, English for Speakers of Other Languages [ESOL], P8).

Esta respuesta da cuenta del principio de indexicalidad, un mecanismo fundamental en la

producción de posiciones de identidades mediante procesos que incluyen: a) el uso explícito de categoría y etiquetas; b) implicaturas y presuposiciones con respecto a la posición de la identidad propia o la de los demás; c) demostración de actitudes evaluativas y epistémicas durante una conversación, que influyen en la interacción y roles de los participantes, y en el uso de estructuras y sistemas lingüísticos asociados con personas y grupos específicos (Bucholtz y Hall, 2010).

Esta docente se posiciona a sí misma como una profesional, lo cual muestra su deseo de deshacerse de la etiqueta de *inmigrante ilegal*, una identidad construida en las sociedades capitalistas globales, que sobreabunda y amenaza con aumentar los índices de pobreza y criminalidad. Una identidad que en realidad es producto de prácticas sociales inmunitarias que rechazan todo aquello que pretenda desestabilizar la *armonía* y la *pureza* en ciertas latitudes (Quintana, 2020). Según Esposito (2005), Posada-Ortiz (2021) y Quintana (2020), una práctica social inmunitaria se ejerce en sociedades formadas por un colectivo humano regido por leyes, normas, lengua y cultura comunes que les dan una identidad sólida. Esto hace que dichas sociedades se cierren ante colectivos que no encajen con ellos, como refugiados, desplazados e inmigrantes, pues traen otras características culturales y lingüísticas, las cuales representan una amenaza para dicha identidad.

En una interacción que tiene lugar en la Oficina de Inmigración de Estados Unidos, a la que la misma docente acude con el fin de renovar su tarjeta de residente permanente, se puede observar la percepción de los otros ante su acento español latino al hablar en inglés:

La última experiencia que recuerdo fue cuando fui a renovar mi tarjeta de residente permanente. El empleado en la Oficina de Inmigración me hablaba como si tuviera una discapacidad mental. Él me decía todo utilizando lenguaje no verbal y haciendo mímicas al mismo tiempo que me iba diciendo las cosas muy lentamente. Vocalizaba cada palabra

muy despacio e iba imitando con las manos lo que yo debía hacer para la siguiente cita. Entonces, yo le hablé con mi mejor acento para que dejara de hablarme así, pero luego él prosiguió con una broma pesada, diciéndome que mi esposo estudiaba horticultura porque yo lo estaba entrenando para cultivar drogas ilegales. Usted sabe, cosas colombianas. (Jessie, P11)

El extracto muestra cómo el empleado de esta oficina pone en acción el principio de indexicalidad mediante dos procesos: a) etiquetar a la docente como *inmigrante narcotraficante*, con base en una clara evaluación de la cultura colombiana asociada al tráfico de estupefacientes; 2) asumir un rol de superioridad que le da el derecho de etiquetar a su interlocutora (la docente colombiana). Todo esto marcado específicamente por el lenguaje y por la identidad social que trae consigo el lugar de procedencia de la docente en cuestión.

En esta misma interacción en la que la docente menciona que el empleado le hablaba lentamente, utilizando sus manos y expresión facial para hacerle entender lo que estaba diciendo, se demuestra que incluso en los movimientos interactivos más fugaces, los hablantes se posicionan a sí mismos y a los demás como tipos particulares de personas (Bucholtz y Hall, 2010), en este caso un hablante deficitario del inglés por no ser hablante nativo de la lengua.

Otra respuesta en la que se observa interpretación del hablante deficitario del inglés es en la siguiente: “Cuando notan mi acento, inmediatamente creen que no puedo entender lo que ellos dicen. Que no sé inglés” (Jessie, P11), pues se ve la manera como los extranjeros son construidos como extraños, moralmente distantes y marginalizados (Valencia, 2017). Asimismo, se crea un límite entre las personas involucradas en este intercambio lingüístico basado en la dicotomía hablante nativo de inglés versus hablante no nativo de inglés, que deshumaniza la naturaleza cambiante de la identidad y el ser humano (Manara, 2018).

Una respuesta que muestra la indexación es la siguiente: “Aquí tienen bajas expectativas con respecto a los hispanos, lo cual hace que encontrar a uno que hable bien el idioma o no tenga un trabajo tipo *blue-collar*, los sorprenda” (Jessie, P9). La indexación mediante proceso de etiquetación o estereotipo se evidencia en la asociación de los latinos con un grupo étnico que llega a Estados Unidos a desarrollar trabajos meramente relacionados con labores manuales, agrícolas, mineras o de construcción, denominados comúnmente *blue-collar jobs*, debido a que quienes lo realizan, por lo general, usan pantalones de mezclilla u overoles.

Un aspecto interesante dentro de la indexicalidad tiene que ver con la asociación como mexicanos que hacen algunos estadounidenses de cualquier persona con acento español latino. “Me identifican como mexicano” (Carlos, P9); “No me gusta que mis estudiantes me identifiquen como mexicana, porque esto muestra un desconocimiento del gran número de países hispanoparlantes en Latinoamérica” (Diana, P9); “Me preguntan si soy hispano y que de dónde soy porque mis rasgos físicos no son mexicanos” (Juan, P9). En este caso, Raúl se refiere a su estatura alta, color de piel, ojos y cabello claros. Hablar español es sinónimo de ser mexicano, sin importar el país de origen.

El principio de indexicalidad presente en las citas anteriores pone de relieve que la construcción de identidad de estos docentes colombianos en Estados Unidos está marcada por el uso de etiquetas y evaluaciones basadas en su lugar de procedencia y su lengua. Cabe aclarar que estas etiquetas se derivan de una concepción del mundo que desconoce la diversidad y pluralidad lingüística y cultural, lo que da lugar a tal esencialización. En este sentido, los docentes son identificados como hablantes deficitarios del inglés, sin contar con el hecho de que tengan un nivel académico profesional, sino solo basados en su acento extranjero hispano al hablar dicha lengua, característica que además en líneas generales hace que sean agrupados como *mexicanos*.

Los inmigrantes son tildados de ilegales dentro del discurso político que se extiende en el país que los recibe, en este caso Estados Unidos, y más aún, luego de una campaña electoral donde ha prevalecido este tema de debate, lo que hace que se formen comunidades con características inmunitarias (Quintana, 2020). Es decir que, al igual que el sistema inmunitario del cuerpo, repelen todo aquello que no les pertenece o que sienten como una amenaza (Esposito, 2005; Posada-Ortiz, 2021). En este caso, el inmigrante es asociado con aquel que amenaza con arrebatar las oportunidades laborales, aumentar la delincuencia y la pobreza y, por tanto, con perturbar la paz (Quintana, 2020). En términos laborales, este inmigrante es normalizado como aquel que solo desempeña determinados tipos de trabajo, y se ignoran los aportes de dichos trabajos a la sociedad y el aporte de intelectuales inmigrantes de todos los orígenes que, por años, han contribuido a convertir a Estados Unidos en la potencia que es hoy. De esta reflexión surge la segunda categoría, que muestra la forma en que los docentes, como comunidad, apoyan y aprecian la labor de sus colegas inmigrantes.

***Segunda categoría: “Soy nuevo en esta escuela y siento que mis colegas me ven como un buen profesor, pero los padres de familia no lo saben y juzgan bastante”***

Cuando se interrogó a los participantes sobre cómo los percibían sus colegas y los padres de familia, la respuesta que encabeza esta categoría da cuenta de un proceso evaluativo en el que la comunidad educativa reconoce a los maestros colombianos como pares por cuanto tienen una formación profesional. Algunos profesores lo explicaron así: “Los colegas estadounidenses que tengo este año han sido muy amables, amigables y respetuosos; me han acogido y me ven como un par, un buen elemento para el equipo de trabajo” (Mary, P10); “Mis compañeros me ven como alguien inteligente, trabajador, divertido y alegre” (Sandy, P10), y “Tal vez porque conocen otros profesores colombianos,

ellos saben que nosotros somos buenos trabajadores y profesionales” (Diana, P10).

Las evaluaciones descritas arriba por los colegas docentes son muy diferentes a las que tienen lugar en la embajada, como es el caso de Jessie, y dejan ver cómo se crea una comunidad académica que acoge a los demás docentes y los reconoce como profesionales cuya integración contribuye al mejoramiento de la comunidad educativa donde son incorporados. Aquí se forma un lazo que conecta a los individuos con un grupo social particular, basado en ciertas características que comparten. Se construye una identidad social que crea un sentido de pertenencia y de unidad grupal (De Fina, 2011).

Aunque algunos padres de familia sienten que “tener un profesor extranjero es importante para la educación de sus hijos” (Fer, P10), otros piensan que estos profesores extranjeros “son responsables del bajo desempeño académico” (Lola, P10) de aquellos. Sin embargo, las percepciones de los padres de familia varían dependiendo de “sus antecedentes culturales, educativos y de sus propios prejuicios” (Mile, P10). En el estado de Texas, la población latina corresponde al 40,2 %, según el censo de 2021 (United States Census Bureau, 2022). Por esto, tener un profesor de origen latino es algo que coincide con las características de la sociedad, y más aún, si el profesor es hablante nativo de español y es quien dirige las clases de español, la percepción hacia ellos cambia totalmente: “Los padres de familia encuentran la opción de un profesor hablante nativo de español muy importante para la educación de sus hijos y, por esto, tienen grandes expectativas en el trabajo de clase” (Eduardo, P10). Si el profesor es especialista en TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages* [Enseñanza de Inglés a Extranjeros]) y trabaja con población inmigrante, identificarse como un profesor latino es importante: “Me ven como uno de ellos, porque no solo entiendo y hablo su lengua, sino que conozco su cultura y tradiciones” (Juan, P10). Otra característica que indica la construcción de una comunidad inmunitaria.

Los profesores van construyendo identidades de acuerdo con los roles sociales que buscan habitar en contextos de interacción lingüística específicos. Así, no siempre se identifican ellos mismos como profesores colombianos en Estados Unidos, sino que algunas veces se identifican como aprendices de inglés o como ciudadanos comunes, según sea el caso. Esto demuestra cómo la dicotomía del hablante nativo del inglés versus el hablante no nativo ha creado en los docentes sentimientos de inferioridad, que los han llevado a cuestionar su competencia como profesionales legítimos de la educación de idiomas (Torres-Rocha, 2019), lo cual se puede apreciar en las siguientes citas:

Cuando miro alrededor y veo estadounidenses siento que debo susurrar si hablo en español, porque no quiero que me juzguen, probablemente desde la elección de Trump, me siento más en un país que está cansado de encontrar tanta gente que habla español y me da miedo que me ataquen. (Lola, P12)

Algunas veces, la gente no entiende lo que digo y es frustrante, y a veces, alguna gente se burla de la manera como pronuncio algunas palabras. Les parece muy cómico. (Mile, P12)

Los estudiantes y los padres de familia ven en mi acento una excusa para justificar sus malas notas. (Rose, P12)

Los estudiantes americanos, especialmente los que no son “speakers of other languages”, parece que no les gustan mis clases, tal vez se dan cuenta que no soy lo suficientemente buena para enseñarles materias en inglés, algunas veces me siento nerviosa de cometer errores en esos grupos. (Diana, profesora de ESOL y otras materias en inglés, P15)

La mayoría de los participantes expresó su deseo de no volver a trabajar en Colombia debido a que los docentes no reciben una buena remuneración, a pesar de que el trabajo es el mismo. Estas aseveraciones muestran que los docentes organizan su sentido del ser y su relación con el mundo social en el que habitan, a partir de su inversión en el mejoramiento de su lengua inglesa: “Quería

mejorar mi competencia en inglés y entender la cultura americana” (Ana, P7). La inversión es un concepto acuñado por Norton (2013) que hace referencia a la relación construida social e históricamente del aprendiz con el idioma y su ambivalente deseo de aprender y practicar dicho idioma:

Yo vine a Estados Unidos porque quería mejorar mi inglés, pero quiero volver a Colombia y con esta experiencia espero tener mejores oportunidades laborales. Me encanta trabajar en universidades, pero este trabajo en colegios es el precio que debo pagar para vivir un tiempo aquí. (Isa, P13)

Según Norton (2013), quien aprende un idioma lo hace con la esperanza de adquirir un amplio rango de capital material y simbólico que incrementará su capital cultural que, a su vez, le dará acceso a nuevas oportunidades laborales y profesionales: “Quería tener la experiencia de estar inmersa en una cultura diferente, con una lengua diferente, y también tener mejores oportunidades en mi vida que mi país no me ofrecería” (Laura, P7). En el caso de la mayoría de los docentes participantes, invertir en el mejoramiento de su inglés representa la oportunidad de acceder a mejores oportunidades salariales en Estados Unidos.

En suma, la construcción de identidad de los profesores está dada por la interacción con los docentes y padres de familia, lo cual crea dos conceptos diferentes en los que, por una parte, la comunidad educativa los acoge y asimila como profesionales y, por otra, dependiendo del nivel de educación y cultural de los padres de familia, los valora o discrimina por ser hispanohablantes. Estos posicionamientos, en especial los que vienen de los juicios de valor establecidos por los padres de familia, hacen que en ocasiones los docentes colombianos nieguen su origen o inviertan intensamente en el mejoramiento de la lengua, con el fin de evitar la discriminación y con la esperanza de encontrar mejores oportunidades de vida. En la categoría que viene a continuación se pueden apreciar conflictos étnicos asociados a la lengua en el contexto del salón de clase.

**Tercera categoría: “Algunos estudiantes son irrespetuosos conmigo, debido a mi acento”**

Los salones de clase en los que los profesores colombianos que formaron parte de este estudio trabajan están conformados por estudiantes de diferentes orígenes étnicos y raciales. En este sentido, es importante aclarar que, en Estados Unidos, los docentes colombianos están clasificados en la categoría étnica denominada *hispano* o *latino*, la cual hace referencia a una persona de origen cubano, puertorriqueño, mexicano, sur-centroamericano, o de cualquier cultura de origen español, sin importar su raza ([lowa.gov](http://lowa.gov), s. f.). A primera vista, este concepto pareciera crear una correspondencia entre etnia y cultura; sin embargo, los grupos étnicos son distintos internamente ([Anthias y Yuval-Davis, 1992](#)).

Ya se ha descrito cómo los hispanos o latinos son generalmente denominados *mexicanos*, y cómo el colombiano es asociado al tráfico de drogas. Además, son construidos con una visión deficitaria de la lengua inglesa dentro de la dicotomía hablante nativo del inglés versus hablante no nativo del inglés.

En la misma línea, la construcción de identidad de los docentes colombianos en Estados Unidos está altamente influenciada por el ambiente que los rodea en el salón de clases y la estigmatización de la que son víctimas por no ser hablantes nativos de la lengua. En la cita que dio origen a esta categoría, la docente explica lo siguiente:

He tenido estudiantes de diferentes orígenes que han sido extremadamente groseros conmigo. Sin embargo, he notado que los estudiantes afroamericanos son los más difíciles de manejar. En esta nueva escuela, la mayoría de los niños son sureños y son aún más groseros. ([Moni, P15](#)).

El concepto simbólico de frontera se establece aquí entre los grupos afroamericanos y sureños que subalternan al profesor colombiano mediante la construcción de un mundo de *ustedes* y *nosotros* en el que los afroamericanos asumen un rol de

superioridad desde sus prácticas lingüísticas, como se aprecia en la siguiente cita: “Los estudiantes afroamericanos son más reacios a los profesores con acento hispanico. Siempre tratan de tomar ventaja por nuestro acento y empiezan a usar jerga para que no les entendamos” ([Irma, P15](#)). Este tipo de actitudes hace que los profesores colombianos se sientan identificados como *diferentes* dentro del grupo de hablantes de inglés. Se construye otra comunidad inmunitaria donde la característica de ser hablante hispano acarrea situaciones dentro del grupo de hablantes nativos de inglés, quienes, a su vez, por sus características raciales y culturales son tratados como inferiores dentro de otras identidades colectivas construidas en Estados Unidos.

La construcción simbólica de frontera y no pertenencia que se evidencia en las respuestas de los docentes colombianos dan cuenta de unas relaciones de poder en las que se ven sometidos a una violencia simbólica ([Bourdieu, 1991](#)). Esta acentúa la predominante división lingüística del hablante nativo versus el hablante no nativo de inglés, en la que un tipo de profesor se considera mejor que otro en lugar de diferente dentro de las características de las identidades colectivas ([Derivry-Plard y Griffin, 2017](#)). Finalmente, esa construcción de frontera evidencia un proceso de blanqueamiento social ([Castro-Gómez, 2005](#)) de los afroamericanos y sureños, cuyo comportamiento y actitud contribuyen a fortalecer las prácticas discriminatorias que afectan las identidades.

En este proceso de blanqueamiento social interactúan fuerzas ideológicas, sociales y personales ([Viveros, 2016](#)). En el caso de los afroamericanos y sureños, su identidad nacional es la dimensión ideológica que los acerca a lo blanco y restringe el espacio simbólico de los hispanos a través de dinámicas lingüísticas que los aíslan y los convierten en una categoría inferior a la de ellos. El acento hispano es tomado como un muro que divide el aula de clase y posiciona al profesor latino dentro de un grupo social inferior al grupo dominante dentro del contexto colonial.

## Resultados y conclusiones

El pensamiento colonial que persiste en la sociedad deja ver las fronteras simbólicas que marcan desigualdad. Este es el caso de Estados Unidos, un país que históricamente ha estado dividido y que en su constitución no establece una lengua oficial, pero que se presenta como el objetivo que tienen algunos docentes colombianos de inglés para perfeccionar este idioma y abrirse a nuevas y mejores oportunidades laborales que les brindan una mayor satisfacción profesional. El eslogan político del presidente Trump de “América primero” y su discurso provocaron algunas reacciones de discriminación hacia los latinos y hacia las personas que hablaban lenguas diferentes al inglés.

Los posicionamientos sociales de los individuos en diferentes contextos y situaciones comunicativas permiten que las identidades se negocien y se construyan autopercepciones del ser (Bucholtz y Hall, 2005). Esta relación intrínseca entre lenguaje e identidad, desde la perspectiva de hablante nativo del inglés versus hablante no nativo (Yazan, 2018) en escuelas públicas de Estados Unidos, permite reflexionar sobre los distanciamientos que persisten en la sociedad colonial y que son afianzados por discursos políticos que marcan fronteras y violencia simbólicas, según los términos de Bourdieu (1991).

La interpretación y análisis de los datos de la investigación presentada en este artículo evidencian la indexación de las identidades basada en rasgos del lenguaje que demuestran actitudes evaluativas durante las interacciones comunicativas (Bucholtz y Hall, 2005). Este es el caso de la autopercepción de los participantes como profesionales y no como inmigrantes ilegales, que es la etiqueta puesta a los latinos en las sociedades capitalistas (Quintana, 2020). Esta identidad discriminatoria hacia los latinos es parte de prácticas sociales que tratan de inmunizar a sus comunidades para que no exista una desestabilización del sistema. La dicotomía entre hablante nativo de inglés versus hablante no nativo en la

sociedad globalizada se indexa a la de hablante competente versus hablante deficitario del inglés, lo cual divide y crea fronteras e injusticia social. Los lazos sociales creados entre identidad nacional, lengua y lugar se mantienen. Cabe aclarar que la población hispana en Estados Unidos era mayormente de origen mexicano “que ocupaba los territorios de lo que otrora fuera el norte de México (casi el 50 % del territorio nacional mexicano a comienzos del siglo XIX): Texas, Nuevo México, Arizona, Colorado y California” (Vila y Márquez, 2001). Por eso, los hablantes hispanos son etiquetados como *mexicanos*, situación que también influye en los posicionamientos sociales de los individuos y en las identidades construidas aquí. Ante estos posicionamientos, los docentes reclaman su profesionalismo y detectan la necesidad de deshacerse de la etiqueta de *ilegal* y *mexicano* por medio de su afirmación: “Soy hispano, no soy ilegal, soy profesional”; así, reclaman su deseo de una mayor valoración de su estatus profesional que los acredite como profesores que no solo están capacitados para enseñar la lengua inglesa sino también para hablarla.

Los posicionamientos sociales de los profesores con sus colegas y con los padres de familia permiten otras negociaciones de identidades que cambian la percepción de sí mismos. Estas negociaciones varían dependiendo de si sus colegas pertenecen a una identidad colectiva que los hace inmunizarse a las etiquetas de algunos padres de familia que indexan al hablante no nativo de inglés con el hablante deficitario y culpable del mal rendimiento de sus hijos, o dependiendo de cómo los ven sus colegas hablantes nativos. Los juicios de valor de los *otros* establecen percepciones de inferioridad o, por el contrario, de importancia y competencia profesional. La identificación de sí mismos como constantes aprendices de inglés hace que los individuos inviertan en su desarrollo académico y profesional y, en este caso, sus posicionamientos sociales cambian y determinan nuevas maneras de negociación de identidades. En este sentido, los profesores colombianos

encuentran que sus colegas los ven como “un buen profesor” mientras que “los padres de familia no lo saben” y los culpan por “el fracaso de sus hijos”, y a pesar de estas experiencias, no desean volver a Colombia porque son mejor remunerados y tienen más posibilidades.

Las identidades etnizadas (Behtoui, 2021) también se evidencian en este estudio en el que los docentes colombianos expresan que “algunos estudiantes son irrespetuosos [con ellos] debido a [su acento]”. Los individuos son categorizados y posicionados en jerarquías culturales o económicas en donde ejercen roles de superioridad y subalternidad, los cuales dan cuenta de que las etiquetas que se crean para pertenecer a ciertas categorías de la sociedad pueden estar muy distantes de las prácticas sociales y culturales. Los participantes de este estudio negocian de múltiples formas sus identidades y su sentido de pertenencia. Su autoidentificación no es fija ni delimitada por fronteras, sino que constituye un proceso en continuo movimiento y adaptación.

Para futuras investigaciones, sería conveniente llevar a cabo estudios que incluyan la interseccionalidad de raza, género y lengua en la autoidentificación de los docentes de lenguas. Estos estudios pueden ser de corte comparativo para reconocer y contrastar variables que influyen en la negociación de identidades. De igual manera, investigar la construcción de identidad de los futuros docentes de lengua a partir de sus prácticas pedagógicas desde una perspectiva decolonial en contextos locales, nacionales e internacionales.

## Reconocimientos

Un avance de esta investigación fue presentado como ponencia en el I Coloquio Internacional del Centro de Estudios Interamericanos, de la Universidad de Szeged (Hungría), con el título de “Américas transnacionales: hogar(es), fronteras y transgresiones”, en 2017. Esta ponencia se encuentra publicada en el volumen 23 de 2018 de la revista *Acta Hispánica* y se titula “¿Marcar o superar fronteras? Estudio de construcción de

identidad de profesores colombianos en escuelas públicas de Estados Unidos” (Garzón, 2018). Esta investigación se realizó en el marco de los estudios doctorales de las autoras y las fuentes teóricas referenciadas forman parte de sus disertaciones.

## Referencias

- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. (2.<sup>a</sup> ed.). Verso.
- Anthias, F. y Yuval-Davis, N. (1992). *Racialized boundaries: Race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle*. Routledge.
- Behtoui, A. (2021). Constructions of self-identification: Children of immigrants in Sweden. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 28(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2019.1658396>.
- Block, D. (2007). *Second language identities*. Continuum.
- Bonilla Medina, S. X. (2018). *Racial identity in educational practices in the context of Colombia* [Tesis doctoral]. University of East London, Londres.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Policy Press.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2010). Locating identity in language. En C. Llamas y D. Watt (eds.), *Language and identities* (pp. 18-28). Edinburgh University Press.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2020). Nuevas coaliciones en la lingüística sociocultural. En M. Niño-Murcia, V. Zavala y S. de los Heros (eds.), *Hacia una sociolingüística crítica; desarrollos y debates* (pp. 71-114). Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Castro Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Colmenero, K. y Lasagabaster, D. (2022). The native/nonnative teacher debate: Insights into variables at play. *Language Awareness*, 10(2), 1-22. <https://doi.org/10.1080/09658416.2022.2110253>.

- De Fina, A. (2011). Discourse and identity. En T. A. van Dijk (ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (pp. 263-282). Sage Publications.
- Derivry-Plard, M. y Griffin, C. (2017). Beyond symbolic violence in ELT in France. En J. D. Martínez (ed.), *Native and non-native teachers in English language classrooms: Professional challenges and teacher education* (pp. 33-52). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501504143-003>.
- Edwards, J. (2009). *Language and identity: An introduction*. Cambridge University Press.
- Esposito, R. (2005). *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Amorrortu.
- Garzón, E. (2018). ¿Marcar o superar fronteras? Estudio de construcción de identidad de profesores colombianos en escuelas públicas de Estados Unidos. *Acta Hispanica*, 23, 287-294. <https://doi.org/10.14232/actahisp.2018.23.287-294>.
- Hall, S. (2017). *The fateful triangle: Race, ethnicity, nation*. Harvard University Press.
- Heller, M. (2011). *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford University Press.
- Hsu, F. (2020). The “native English speaker” as indigenous replacement: California English learner classification policies and settler grammar expressions of immigrant nationhood. *Educational Studies*, 56(3), 233-247.
- Iowa.gov. (s. f.). *State Data Center*. <https://www.iowa-datacenter.org>.
- Irvine, J. y Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. Kroskrity (ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp. 35-83). School for Advanced Research Press.
- Joseph, J. (2010). Identity. En C. Llamas y D. Watt (eds.), *Language and identities* (pp. 9-17). Edinburgh University Press.
- Kiczowski, M. y Lowe, R. J. (2021). Native-speakerism in English language teaching: ‘Native speakers’ more likely to be invited as conference plenary speakers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1974464>.
- Kivunja, C. y Kuyini, A. B. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41.
- Leonard, J. (2019). Beyond ‘(non) native-speakerism’: Being or becoming a native-speaker teacher of English. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 677-703.
- Manara, C. (2018). “What should I call myself? Does it matter?” Questioning the “labeling” practice in ELT profession. En *Criticality, teacher identity, and (in)equity in English language teaching* (pp. 125-140). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-72920-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72920-6_7).
- McEntee-Atalianis, L. (2018). *Identity in applied linguistics research*. Bloomsbury Publishing.
- Meyerhoff, M. (1996). Dealing with gender identity as a sociolinguistic variable. En V. L. Bergvall, J. M. Bing y A. F. Freed (eds.), *Rethinking language and gender research: Theory and practice* (pp. 202-27). Longman.
- Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Monfared, A. (2019). Ownership of English in the outer and expanding circles: Teachers’ attitudes toward pronunciation in ESL/EFL teaching contexts. *Asian Englishes*, 21(2), 207-222.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>.
- Ochs, E. (1992). Indexing gender. En A. Duranti y C. Goodwin (eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp. 335-358). Cambridge University Press.
- Ortiz, J. M., Arismendi, F. A. y Londoño, P. A. (2022). Teaching foreign languages at the u-diversity: Exploring pathways towards decoloniality and critical interculturality. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 663-683. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a05>.
- Posada Ortiz, J. (2021). *Unpacking future language teachers’ sense of communities from a knowledges otherwise perspective: Decolonizing research on language teacher education in Colombia* [Tesis



- doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/26727>
- Quintana, L. (2020). *Política de los cuerpos. Emancipaciones desde y más allá de Jacques Ranciere*. Herder.
- Torres Rocha, J. C. (2019). EFL teacher professionalism and identity: Between local/global ELT tensions. *HOW*, 26(1), 153-176. <https://doi.org/10.19183/how.26.1.501>
- Ubaque-Casallas, D. (2021). Language pedagogy and teacher identity: A decolonial lens to english language teaching from a teacher educator's experience. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 199-214. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90754>.
- United States Census Bureau. (2022). *Texas: 2020 census*. <https://www.census.gov/library/stories/state-by-state/texas-population-change-between-census-decade.html>.
- Valencia, M. (2017). *The construction of teacher candidates' imaginaries and identities in Canada, Colombia and Chile* [Tesis doctoral]. University of Toronto.
- Vila, P. y Márquez, R. (2001). ¿Hispanos/latinos o mexicanos, puertorriqueños, cubanos, dominicanos...? Rótulos identitarios y construcción de identidades sociales en Estados Unidos. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 3(6), 159-195.
- Viveros, M. V. (2016). Blanqueamiento social, nación y moralidad en América Latina. En S. Messeder, M. G. Castro y L. Moutinho (eds.), *Enlazando sexualidades: una tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero* [en línea] (pp. 17-39). Edufba. <https://doi.org/10.7476/9788523218669.0002>.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75(96), 167-181.
- Yazan, B. y Rudolph, N. (eds.). (2018). *Criticality teacher identity, and (in)equity in English language teaching*. Springer.
- Yuan, R. (2019). A critical review on non-native English teacher identity research: From 2008 to 2017. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(6), 518-537. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1533018>.





## Learning Communities: A Project to Enhance the Development of English Communicative Competence

### Comunidades de aprendizaje: proyecto para mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés

Aristóteles Alexander Álvarez Correa<sup>1</sup> , Andrés Felipe Mejía Castro<sup>2</sup> ,  
and Evelin Cristina Quiceno Sosa<sup>3</sup> 

#### Abstract.

Educational communities are understood as a group of people who participate in the learning processes of an educational institution, academic center, or school. Accordingly, in this review article, the current theory about learning communities and their possible influence on English communicative competence are bonded together through discussion. This, in order to understand how learning community projects, represent a twist from traditional and hegemonic approaches towards a situated and community approach to contextualize practices aimed at the development of English communicative competence. This document adopts the interpretive paradigm and a qualitative approach as its epistemological, ontological, methodological, and axiological basis. Likewise, document research was chosen as its qualitative social research strategy. In this sense, two techniques were selected for data collection and analysis: document review and content analysis. The consulted databases were Scopus, Scielo, EBSCO, Springer Journal, and Google Scholar, and, out of 90 documents selected, 70 were reviewed. It can be said that learning communities are arriving in Latin America. Furthermore, it was found that, with the active participation of all members social realities and conditions can change. As a conclusion, English can be – and needs to be – approached from the appropriation and adaptation of knowledge, contents, competences, language policies, and local needs, *i.e.*, English in Colombia should be taught and learned based on down-top approaches rather than on top-down ones.

**Keywords:** communication development, community education, community participation, education projects, parents-school relationship.

#### Resumen.

Las comunidades de aprendizaje se entienden como un conjunto de personas que participan en los procesos de aprendizaje de una institución educativa, centro académico o colegio. Por consiguiente, en este artículo de revisión se hilvana, a través de la discusión, la teoría actual sobre comunidades de aprendizaje y su posible influencia en la competencia comunicativa del inglés. Esto, con el objetivo de comprender cómo los proyectos de comunidades de aprendizaje representan un giro de los enfoques tradicionales y hegemónicos hacia un enfoque situado y comunitario para contextualizar las prácticas destinadas al desarrollo de la competencia comunicativa del inglés. Este documento adopta el paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo como base epistemológica, ontológica, metodológica y axiológica. Igualmente, se optó por la investigación documental como estrategia de investigación social cualitativa. En este sentido, se seleccionaron dos técnicas para la recolección y análisis de datos: revisión de documentos y análisis de contenido. Las bases de datos consultadas fueron Scopus, Scielo, EBSCO, Springer Journal y

1 Magíster en Educación. Universidad Católica Luis Amigó. Email: [aristoteles.alvarezco@amigo.edu.co](mailto:aristoteles.alvarezco@amigo.edu.co).

2 Licenciado en inglés. Universidad Católica Luis Amigó. Email: [andres.mejiaca@amigo.edu.co](mailto:andres.mejiaca@amigo.edu.co).

3 Magíster en Procesos de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas con énfasis en Inglés. Universidad Católica Luis Amigó. Email: [evelin.quicenososa@amigo.edu.co](mailto:evelin.quicenososa@amigo.edu.co).

**Cómo citar:** Álvarez, A., Mejía, A., y Quiceno, C. (2023). Learning Communities: A Project to Enhance the Development of English Communicative Competence. *Enunciación*, 28(1), 130-144. <https://doi.org/10.14483/22486798.20092>

Artículo recibido: 13 de noviembre de 2022; aprobado: 06 de marzo de 2023

Google Académico, y, de los 90 documentos seleccionados, se revisaron 70. Puede afirmarse que las comunidades de aprendizaje están llegando a América Latina. Además, se constató que, con la participación activa de todos los integrantes, las realidades y condiciones sociales pueden cambiar. El inglés puede –y debe– estudiarse desde la apropiación y adaptación de conocimientos, contenidos, competencias, políticas lingüísticas y necesidades locales, es decir, el inglés en Colombia debe enseñarse y aprenderse con base en métodos *down-top* (de abajo arriba), en vez de *top-down* (de arriba abajo).

**Palabras clave:** desarrollo de la comunicación, educación comunitaria, participación comunitaria, proyecto de educación, relación padres-escuela.

## Introduction

In recent discussions, it is possible to notice that education theories have started to move from a teacher-centered perspective, in which students used to be passive subjects who received knowledge from teaching as a cause-effect phenomenon – also known as *banking teaching* (Freire, 1997a) – to a student-centered perspective, in which students are the protagonists of their learning process. They do not necessarily learn because the teacher teaches. There is nothing wrong with these perspectives, but the latter was a big twist in how education was being conceived. The student-centered perspective was a juxtaposition to the very first ideas about education.

When focus was placed on the other side of the coin (the student), researchers found that there are some flaws in several dimensions that are critical in students' education, namely 1) the interactions between family and school, 2) the relationship between teachers and caregivers<sup>1</sup>, 3) English for academic purposes only, 4) teaching English in isolation from the context where the student lives (Bolaños *et al.*, 2018), and 5) the hidden agendas behind the teaching of English (Council of Europe, 2001; Shohamy, 2006; Shohamy, 2009; Maturana, 2011; de Mejía, 2012). These problematic situations make students' education more difficult and less enjoyable. Therefore, the problem studied throughout this research has to do with the impoverished relationship between schools and families

to strive towards education goals, specifically English education goals.

In essence, learning communities aim to claim the role of people's artisan knowledge (De Sousa, 2018). This means that the education process starts by taking that artisanal expertise to reach scientific knowledge (Elboj *et al.*, 2018; Freire, 2018; Buslón *et al.*, 2020). In other words, learning communities are under the impression that educational actors ought to be knowledge constructors from and for their communities (Flecha & Puigvert, 2002; Flecha *et al.*, 2003; Cifuentes & Fernández, 2010; Díez-Palomar & Flecha, 2010). Likewise, foreign language education relies on the epistemological view that one assigns to it (Hymes, 1992; Maturana, 2015; Mart, 2018). Language can be seen as a structure, a means to communicate, an imposition, or a situated approach to face social problems while acquiring knowledge about the language (Barriga, 2003; Peláez & Usma, 2017; Usma & Peláez, 2017). In this sense, the stance adopted and proposed in this paper is the latter. Thus, it is possible to comprehend that learning community projects represent a twist from traditional and hegemonic approaches to a situated and community-driven approach that leads to contextualizing practices associated with English communicative competence. The Learning Communities project is an ideal proposal to address the problems regarding joint work by schools and families – even more, by schools and the rest of the community in which the school is located.

## Methodology

A study's methodology can be understood as the theory that guides the action. It is related to the

<sup>1</sup> By "caregivers", we mean those who take care of the students. In this case, we are not talking about "parents", since sometimes grandparents play this role, or even anyone other than parents.

way in which research problems are approached and answers are found or constructed; “it is applied to ways of doing research” (Galeano, 2018, p. 13, self-translated). In this sense, “there is no methodology without epistemological assumptions, nor epistemology without methodological support – both are tensed in a dynamic relationship” (Ripamonti, 2017, p. 95, self-translated). Considering this fact, it is essential to unveil the ideology that promotes the action, the methodology. According to this reflection, this paper adopted a qualitative approach and an interpretive paradigm, with a descriptive scope, as guidelines to study learning communities and their relationship with the development of English communicative competence. The implemented strategy was document research. Through this document research on systematizations carried out with regard to past and current events, it is recognized that the present has something to do with the past, and that, simultaneously, it houses the seed of the future.

Although document research was merely taken as a technique in its beginnings, it is herein conceived as a strategy. That is to say, it has to do with “project design, gathering information, analysis, and interpretation” (Galeano, 2012, p. 114, self-translated). The reason for adopting such strategy to approach the object of study is that documents and texts are conceived as something that “can be ‘interviewed’ through the questions that guide the research, and they can be ‘observed’ with the same identity with which an event or a social fact is observed” (Galeano, 2012, p. 114, self-translated). Additionally, two techniques were used to carry out this work: document review and content analysis. This, in order to answer the following question:

**How is the situated acquisition of English communicative competence favored by the perspective of learning community projects?**

Moreover, internal coherence is embraced by establishing theoretically coherent relationships

between concepts, in order to contribute to the body of theory already constructed by other authors. In the end, this is a key element of qualitative research (Krause, 1995).

In this sense, some databases were consulted, such as Scopus, Scielo, EBSCO, Springer Journal, and Google Scholar. Throughout the first scan, it was possible to select 90 documents. Some of them were taken as the background to draw an overview of previous research on the subject. From these 90 documents, 70 were reviewed for this literature review. Table 1 provides a detailed view of the number of documents reviewed and the nature of each of them:

**Table 1**  
*Type and quantity of the documents selected for this paper*

Type of document	Quantity
Research articles	40
Congress proceedings	2
Reflection articles	11
Books	13
Other documents	4
Total documents reviewed	70

Firstly, a document review was carried out to find the documents, research articles, reflection articles, and papers that would draw the landscape of the topic, *i.e.*, the state of the art. The categories that guided this search were: learning communities, communicative competence, and sociocultural characteristics. After that, some authors were selected as references in the subject matter, as several documents and research projects on the topic were written and developed by them. This, in association with the **snowball technique**, which means that an experienced author in the subject under study recommends other authors and references. Then, by following these tracks, a solid comprehension of the subject is reached. Consequently, said arguments, ideas, and proposals are contrasted. The authors enter into a symbolic dialogue, guided by our interpretations, which results in a new approach and the construction of knowledge about the subject under study.

## Active participation and commitment: the first steps towards building communities in Antioquia, Colombia

Bedoya *et al.* (2018) carried out a research study whose main concern was the creation of a Community of Practice (hereinafter CP) through the integration of Information and Communication Technologies (ICT) as a didactic tool in teaching practice. According to this study, Étienne Wenger was the one who proposed this term: “when observing the way in which scientific communities build and disseminate knowledge, he wanted to take this work methodology to the corporate field in order to facilitate and to dynamize the processes of construction and exchange of knowledge” (Wenger, cited in [Bedoya et al., 2018, p. 123](#), self-translated). Nonetheless, other authors define CP as “a group of people who share a concern, a set of problems, or a common interest about a topic, and who deepen their knowledge and their expertise in this area through continuous interaction” (Wenger *et al.*, cited in [Bedoya et al., 2018, p. 123](#), self-translated). The matter of the shared interest and common need is, in turn, a characteristic of learning communities.

Likewise, the construction of a learning community is built upon the interaction and commitment of its members. This finds a point of convergence with that stated by [Bedoya et al. \(2018\)](#) when they asserted that “doing CP requires not only sharing an interest in specific knowledge, but also the commitment of its members to actively participate in the proposed tasks and activities” (p. 136, self-translated). This responsibility and commitment imply that member participation is the mainstay in a CP. Now, taking this definition into the field of Learning Communities, commitment embraces family support and participation in children’s education processes. Regarding family support, it was found that,

[...] although accompaniment is not everything, it is a structural part that defines, in the boy or girl

and the young person, the ways of socializing, learning, and interacting with their environment, facilitating appropriate conditions for obtaining learning that distinguishes you from your peers. ([Flórez et al., 2017, p. 213](#), self-translated)

During the process of reflection that derives from any research exercise, the authors proposed combining the efforts made by the family and the school. Thus, it is affirmed that “the *raison d’être* that brings together both the family and the school in a common vertex [is] their children” ([Flórez et al., 2017, p. 213](#), self-translated). Consequently, it is possible to infer that a family is an institution with huge influences on the school development of its children. The relationship between family and school is seen as facilitating the educational exercise of the two institutions. Accompaniment starts with simple questions, such as asking how the school day was, who a child’s friends are, as well as being attentive to subtle changes in personality, habits, style, and so forth. This is not only related to provide the student with the didactic resources needed to study ([Villalobos et al., 2017](#)).

What was previously proposed by [Villalobos et al. \(2017\)](#) is complemented with what [Pérez and Londoño-Vásquez \(2015\)](#) found about the relationship between family speech and practice, which often shows inconsistencies. In this sense, it is asserted that academic performance would be better if there were a correspondence between what the family says and what the family does. For example, a family member says that it is important to study because it is the best way to attain a better life quality, but then, when analyzing the case, one notices that there are no study habits proposed by that family or, in some cases, the family members do not even like studying, thus fostering a negative academic performance.

It is possible to say that, based on these research results, there is a recognition of families’ responsibility and commitment regarding the education of their children. Moreover, in the review of these research studies, iterative conceptual elements were

found, concepts such as *communication*, *open dialogue*, *dialectical action*, and *reciprocal relationship*, which are substantial in the relationships that parents establish with their children. Besides, they have an incidence in the students' motivation during the education process. Correspondingly, open dialogue is essential for enhancing the parents-children relationship. Indeed, listening to positive words and expressions is something that can boost student motivation towards learning (Villalobos *et al.*, 2017). Similarly, in a research study conducted by Tilano *et al.* (2009), the perceptions of sons and daughters regarding communication and affection in their homes and the relationship of these factors with their academic performance were analyzed. It was found that

[...] those students with a low academic performance show lower affective and communication levels (Father = 32.67 – Mother = 38.14), and that students with a medium performance perceive a more communicative and affective family environment (Father = 34.83 - Mother = 40.01), but not higher than in those students with high academic performance (Father = 35.90 - Mother = 41.48) [...]. (Tilano *et al.*, 2009, p. 45, self-translated)

To summarize, at the local level, there has not been much interest in consolidating learning communities. Despite this, there is an interest in studying the different ways in which the social – and socializing – institution called *family* influences or affects the dynamics that occur in education institutions. This reflects the need to establish sustainable links and join forces between both institutions. More research is still needed about learning communities and the advantages of joint efforts between the school and the family, at least at a local level.

### Education process and the influence of the students' family

Espitia and Montes (2009) carried out a study in the Costa Azul neighborhood (Sincelejo, Colombia).

Through this research, Espitia and Montes (2009) discovered that the number of children that make up a family has a direct impact on the resources and academic support strategies established by them to help children. The more children a family has, the more difficult it will be to have all the necessary resources. In addition, they found that teachers conceive school as something isolated from the community. They think that parents leave them alone with the education of their children and disregard all responsibility.

Additionally, Razeto-Pavez carried out a study in Chile, in which he discovered how social workers experience the process of home visits to students' families. This author states that, even though there is already an interest in family participation in the students' educational process, not much has been said about what strategies should be implemented to this effect. Therefore, he proposes home visits as one of the ways in which the family can be involved in the education process. The aforesaid strategy is understood as a means "to move towards the encounter between families and schools, with the intention of supporting student learning" (Razeto-Pavez, 2020, p. 4, self-translated). During this research, it was found that families are used to being visited, called, or considered only when something bad or negative happens regarding their child: either they did something improper or something bad happened to them (Razeto-Pavez, 2020). Furthermore, Razeto-Pavez (2020) asserts that the reasons or causes for contacting the family are all notably negative most of the time.

On the other hand, Muchuchuti (2015) inquires about the processes of parent participation in the education of their children, as well as their repercussions on academic performance. This research was carried out in the Matabeleland province, in the country of Zimbabwe. It was found that parents with children studying in public or rural schools are less interested in communicating with their children's teachers and in understanding the school environment of their children than parents who have their children studying in private schools

(Muchuchuti, 2015). Part of this gap between the private and the public and, even more, between the private and the rural public, has to do with access to resources and the family integration strategies established by schools (Muchuchuti, 2015). This failure on the part of public and rural education institutions to involve parents in the education process is also addressed by learning community projects; in this type of projects, the participation of all stakeholders is essential – it is uplifting. It is assumed, from the beginning of the project, that the degree of family involvement in the education process has a lot to do with the academic performance of the children (Soler *et al.*, 2019; Rodríguez-Oramas *et al.*, 2022).

Besides, García *et al.* (2015) classify family participation in a dichotomous way: deficit or standardized<sup>2</sup>. On the one hand, *deficit* is a concept used to group those families whose relations with the school and its demands are precarious or poor. On the other hand, there are *standardized* families that are contrary to the former, that is, their relationship with the school is one of proximity (García *et al.*, 2015). This is the reason why learning community projects are based on dialogic learning and the participation of all members within the education community, with the aim to transform the center in which the project takes place and the environment where the institution is situated (López *et al.*, 2020). Such a project implies moving from individual work to collective action, and the way to do that is joining forces between the family, the community, and the school (García-Cano *et al.*, 2016).

A final aspect to mention about the findings of this research is that “the opportunity to link the diversity of voices within the institution causes a conception of teaching work associated with emerging knowledge and to the very scenario in which it occurs” (García-Cano *et al.*, 2016, p. 262, self-translated). This leads to “joint decision-making leading

to the co-management of the school institution” (García-Cano *et al.*, 2016, p. 264, self-translated). One of the outputs of such an eminent proposal is the contextualization of the education act. It is worth adding that local knowledge acquires a special value with this proposal (Bolaños *et al.*, 2018).

## Learning communities around the world

All members of the education community can contribute to the teaching and learning process based on their capabilities and worldview. That is why joint work is what learning communities are intended to build. Hence, Acosta and Poveda studied a learning community of teachers in 2014. “In the case of this project, the cultural group studied is the teachers, who reflect ideas, practices, and conceptions of the world through reflections on the how and what for of English teaching” (Acosta & Poveda, 2014, p. 8). In addition, Álvarez and Fernández carried out a research study that takes intercultural competence and its components as the central axis. This study involved fourth-semester university students. Byram (cited in Álvarez & Fernández, 2019) proposes five dimensions that make up intercultural competence: “Attitudes, Knowledge, Skills (of Interpreting and Relating, of Discovery and Interaction), and Critical Cultural Awareness/Political Education” (p. 26).

Moreover, Jiménez (2012) carried out a study in a public school in Bogotá, Colombia. This research dealt with the representation of social identity in a virtual learning community on Facebook. Interactive activities allowed the participants (tenth graders) to play an active role within the community. This was indeed due to the several activities and strategies implemented during the study. Through this virtual learning community, students became “involved in most activities proposed, such as posts, comments, e-activities, chatting, pictures, and tags, among others. These types of activities allowed the EFL learners to become active participants inside the community” (Jiménez, 2012, p. 186).

<sup>2</sup> By “standardized”, we mean those families that follow the norms and rules of the schools. García *et al.* (2015) used the concept *normalización* (in Spanish) to name this type of family.

One aspect to be highlighted about the findings of this research is that “students used ‘you’ to indicate other members’ identity, as well as of ‘we’ to recognize themselves as part of the community (Jiménez, 2012, p. 192). This we is precisely the one that is sought in a learning community, a we that leads to problematizing a situation and to seek solutions and ways of action within the community. Besides, the iterative concepts that appear when the author refers to *learning community* should not be overlooked, concepts such as *become part of*, *sense of belonging*, *interaction*, *participation*, *communication*, and *dialogical interactions*. All these concepts are interdependently related to building a learning community and asserting intercultural competence through the learning of the English language.

The components of intercultural competence are mentioned in this document, as this initiative to build a learning community has to do with the development of communicative competence. Learning and teaching another language imply a whole cultural baggage. This is to say, “besides reaching communicative competence, learners are expected to develop intercultural competence” (Álvarez & Fernández, 2019, p. 23). Two of the participants, mentioned only by the initials of their names in order to protect their identities, propose conclusions that go in this direction: “JQ and AG’s descriptions [...] indicate that language is deeply rooted to culture or, what is more, language is itself culture” (Álvarez & Fernández, 2019, p. 34). These proposals by JQ and AG are deeply related to what Agar (cited in Álvarez & Fernández, 2019) affirms when he says that “language fills the spaces between us with sound; culture forges the human connection through them. Culture is in language, and language is loaded with culture” (p. 34).

In this sense, language is fastened with culture and, consequently, with history which simultaneously leads to knowledge. The interrelationship that can be established between these components constitute human societies and endow them with consciousness regarding their action in the world.

Accordingly, “aware that I can know socially and historically, I know that what I know cannot escape historical continuity” (Freire, 1997b, p. 19, self-translated). It is possible to say that human societies are bounded and, at the same time, emancipated to a certain degree by history and context. The latter is translated as the *input* of culture, and culture as its *output*. Thereupon, it is deduced that, to construct learning communities around English communicative competence, it would be necessary to consider society, language, family, culture, and history, given that they all *condition* the human being.

In addition, Montoya *et al.* (2015) proposed that “social interaction contributes to evolution and dynamism in learning communities” (p. 10, self-translated). Social interaction becomes participation when it involves the community. Participating in a learning community leads to building knowledge collectively, which agrees with Montoya *et al.* (2015) when they say that “in these already established communities, children, youths and adults participate; they are those who deepen intergenerational learning” (pp. 25-26, self-translated). The aforementioned intergenerational learning offers the opportunity to establish a dialogic relationship between generations, who contribute from their understanding of the world (Flecha, 2004; Rodríguez *et al.*, 2020; Rodríguez-Oramas *et al.*, 2020; Barros del Río *et al.*, 2021). Likewise, learning communities are based on a “bottom-up” approach (Montoya *et al.*, 2015; Buslón *et al.*, 2020); this is how resistance to dominant “top-down” approaches is done, as the latter exclude the so-called *peripheral* contexts (Valencia, 2013; Correa *et al.*, 2014).

Furthermore, learning communities are understood as “projects of social and cultural transformation of an education center and its environment, based on dialogic learning, with the purpose of linking the entire community to the education process in specific spaces, including the classroom” (Ferrada & Flecha, cited in Beltrán *et al.*, p. 59, self-translated). According to the proposal made by



Beltrán *et al.* (2015), learning communities provide a voice to students, teachers, parents, and other members of the community in which these types of social projects are implemented. The opinions of each member about education are the ones that enrich the educational process and endow it with community relevance by meeting the demands of the parties directly and indirectly affected by education; learning community projects entail inclusion (Girbés-Peco *et al.*, 2019).

In the province of Jaén, Spain, Cantero and Pantoja (2016) carried out a study in seven education centers that were transformed into a learning community. The aim of this study was to find out how these transformation processes took place. When they inquired about the results of the consolidation of interactive groups, they discovered that “teachers think interactive groups are the ones that provide the greatest educational results, and it is the action they perform most frequently in their classroom” (Cantero & Pantoja, 2016, p. 737, self-translated). In this regard, it is concluded that “successful actions such as interactive groups, dialogic gatherings, *etc.* suppose an acceleration of learning and allow all students to get the most out of their skills” (Cantero & Pantoja, 2016, pp. 741-742, self-translated). Moreover, students’ learning processes are driven by the means of interaction and bonds they can establish with classmates. Therefore, interactive groups are conceived as successful educational actions (Valero *et al.*, 2018; Zubiri-Esnaola *et al.*, 2020).

When thinking about the implementation of learning communities, it is possible to find that, on the one hand, there are advantages for parents being interested in their children’s academic process (Renta *et al.*, 2019; Serrano *et al.*, 2019); and, on the other hand, there is great potential in parents being trained at the same establishment as their children. This allows them to give continuity to the activities that are done in the school (García *et al.*, 2018). Accordingly, to build a learning community on solid foundations, there are two inexorable components: participation and co-responsibility

(Castillo *et al.*, 2017). One aspect that these authors highlight about learning communities is dialogue and horizontal participation. Here, the teachers are not the intellectuals, much less those who can do the most. Horizontal relationships and *egalitarian dialogues* (García *et al.*, 2020; Roca *et al.*, 2022) are typical of this type of projects.

Research shows that there are many advantages and enormous potential in building a learning community. This is because it seeks to involve the greatest number of stakeholders in the issue of education. Nonetheless, it cannot be assured that, just by transforming an education center into a learning community, it should already be taken for granted that it is innovative, or that the *status quo* has been changed to some extent. This, due to the fact that there is a principle of identity in learning communities, *i.e.*, the construction principle, which is to say, a learning community is an unfinished project. It is not a result, but a process. It is not instantaneous; it is a process that takes place over time. Basically, all these research studies offer a broad horizon regarding the research projects that have been developed in Colombia which directly and indirectly have to do with the construction of learning communities. It can already be seen in this horizon that learning community projects are beginning to arrive in Latin America to offer answers to this complex society, which deserves contextualized, local solutions.

## Discussion and analysis

Nowadays, society is characterized, among other things, by making use of dialogue as a means of expression. A wide variety of human groups and minorities have raised their voices. This has become a plurality of the social phenomenon that is opposed to any homogenization intended to be applied to it. This change in social dynamics is simply another example that the social world is not static and much less solid or immutable. On the contrary, the construction of the social world is possible thanks to history; it is composed

of ever-changing phenomena (Freire, 1997b, Berman, 1998). In this sense, change destabilizes the old foundations. Adapting becomes a process, as well as a risk (Flecha & Puigvert, 2004). However, dialogue is presented as a motive for uncertainty and, simultaneously, as an enabler of intersubjective consensus (Vygotsky, 1995; Lantolf, 2000), which, when considering the plural nature of reality, provides some stability to the fleeting and elusive present. A *constant present* that Bauman (2002) describes as *liquid*. Considering the speed with which the social phenomenon changes, it is necessary to have tools, but this is not just about the material to guide a class; it is a kind of *social material*, better called the *social component*, i.e., the social body is the only means to advance at the pace of today's society.

This broad perspective with regard to the development of learning communities and the arrival of this type of project in Latin America is essential to comprehending why this project is related to the development of the English communicative competence. When reviewing some articles (Levinson *et al.*, 2009; Usma, 2009; García & García, 2012; Correa *et al.*, 2014; Usma, 2015; Bonilla & Tejada-Sánchez, 2016; Peláez & Usma, 2017; Gómez, 2017; Usma & Peláez, 2017) derived from research studies, similar preoccupations emerged in the analysis of different authors. What all these authors have in common is the criticism they make of Latin American and Colombian programs in promoting the learning of English.

The question is: if it has been a while since this criticism was voiced, why do we still have the same problems that were pointed out in all of these documents, as well as others that are not included in this paper? Moreover, why look for answers in the same way it has always been done? Can someone find a different result by applying the same strategy and method? Why not change the traditional way of elaborating Language Education Policies (LEPs)? Solutions have been sought in theories or by asking some policy stakeholders such as Language Policy Makers – and, lately, teachers. As a consequence

of these procedures, there are policies that prioritize the interests of certain entities – the so-called *hidden agendas* (Shohamy, 2006). The thing is, reducing *stakeholders* to only teachers is quite naïve, and even dangerous.

It was previously shown that parents can and need to be taken as stakeholders of education, as they are the complementary axis of the education process. Nonetheless, learning community projects are not limited to teachers, institutions, and parents; they actually seek to embrace all actors in community within the process. When reading Shohamy's concerns regarding LEPs, it is evident that she calls for other educational actors to be included in "creation, introduction, and implementation" (2009, p. 49). Peláez and Usma (2017) would add the *appropriation* of such policies.

Now, the question is: why do learning community projects represent a possible solution regarding the problems that have been pointed out? McLuhan and Powers (1995) affirmed, in a really accurate way, that the society of the 21st century is set to become a global village due to the accelerated technological advance that interconnects us. Human societies are hurled into a reality of collective individuals and individual collectives; this is the pure duality in which we all live. As Morin (1999) asserts, "there is always culture in the cultures, **but the culture does not exist except through the cultures**" (p. 28, self-translated)<sup>3</sup>. This is why human individuals are never independent from the *human social body*. This is one of the strongest arguments to defend that learning community projects can be implemented to strengthen and improve the way in which LEPs have been elaborated and applied in Colombia.

Regarding the emerging categories, when reviewing for *sociocultural characteristics*, they were deeply rooted in several relationships, such as the family and the school, parent-teacher, teacher-parent, children-parent, and parent-children.

<sup>3</sup> For a broader reference and an explicit example of what has been said about culture and the *interdependence of human societies as individuals and collectives*, we invite the reader to consult the *One hundred percent American* by anthropologist Ralph Linton (1937).

Subsequently, it was found that horizontal relationships, family participation strategies, shared responsibility, and shared leadership are associated with *learning community projects*. Lastly, *English communicative competence* is linked to contextualized curriculum, context as content, and down-top approaches. These three macro categories are correlated to a subcategory: *joint work*.

This study was intended to consolidate and strengthen the link between learning community projects and the development of English communicative competence. Its most essential link lies in its methodological aspect, as both, taken from a sociocultural perspective, aim for the construction and contextualization of their education practices, be it learning or teaching. When education practices regarding the development of English communicative competence are contextualized, they are endowed with cultural relevance. Thus, sociocultural characteristics play an important role (Barriga, 2003). In summary, learning community projects are founded upon people's needs rather than on government suppositions about them. That is why they are considered to be a successful action in the transformation of education.

## Conclusion

To summarize, learning communities, more than a joint effort by stakeholders that meet to report on administrative aspects about education, are projects that grant all their members the right to participate and be heard in the construction of knowledge. Union is an essential element in learning communities, given that, without it, communication would not be possible; yet one must seek to go beyond mere union. One must seek to rely on dialogue, as, without dialogue, it would be impossible to refer to learning communities and the commonly known education communities. These communities help to keep parents on track about administrative aspects regarding their children's learning process. However, they are misnamed as *communities* because families, parents,

and students are only part of them to the extent of reporting, rather than authentically participating.

Considering that, through the development of English communicative competence, the construction of learning communities is being proposed, it is crucial to define how language will be considered. From this perspective, and trying to relate it to the conceptions of learning communities, language cannot be taken as a static, rigid, isolated item. On the contrary, in this case, language should be approached as a living being, which changes as society and culture change. Therefore, focusing on English learning and teaching practices only from linguistic components would not be enriching enough to have cultural relevance. It is essential to transcend from the traditional content to contextualized thematic units, from content review to knowledge appropriation. Instead of separately working on *the verb to be*, *simple present tense*, or *conjunctions*, to name a few, it is rather necessary to use English to address issues that affect communities, for example, violence, discrimination, and environmental care, among others. Basically, since English is a language like Spanish, Japanese, or any other, it can be taken as a means to construct a learning community focused on local problems.

Learning community projects are starting to gain importance in Latin America. These kinds of projects tally with the emerging southern methodologies that are being developed on this side of the American continent (De Sousa, 2018). Not only is it considered that the communities have knowledge and history, but they are also allowed to participate with their voice. Learning community projects are beginning to reach Latin America to offer answers to this complex society that demands contextualized, local solutions (Fals-Borda, 2004).

It is recognized that families and other parties interested in the education process can make their contributions.

From the beginning of the project, it is assumed that the degree of family participation in the education process has a lot to do with children's academic performance. Furthermore, it is recognized

that family-school communication can positively or negatively affect students' education process. This proposal of learning communities is intended to build synergies between educational stakeholders in order to approach situated needs from a local perspective. However, by transforming an education center into a learning community, it cannot be assured that it is innovative or that the *status quo* has been changed to some extent. Everything depends on the intention of the people undertaking the project and the negotiation that may – or may not – occur between the members of the education community.

Finally, it has already been seen that learning community projects are not yet common in Colombia. Based on that, it is recommended to carry out some research on this matter from a Participatory Action Research approach. Another possible study could involve the transformation of an education center into a learning community, as is the case of some of the studies reviewed in this paper. It is necessary to take into consideration that learning community projects are flexible, and they always need to be adapted in terms of their context, purpose, people, situated problems, and so forth. In this sense, it is also possible to conduct a research study on a learning community composed of teachers, parents, students, or all of them together. This will always depend on the consensus reached by the participants. Additionally, some research is still to be done on virtual learning communities, rural learning communities, and even on comparisons between a learning community in a public school and that in a private one.

## Acknowledgements

This review article is derived from a master's degree project titled *Construcción de una comunidad de aprendizaje en torno al desarrollo de la competencia comunicativa del inglés condicionada por las características socioculturales de la Institución Educativa Rural Chaparral sede Colorados*

from Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia.

## References

- Acosta Murillo, Y. C., & Poveda Caicedo, D. M. (2014, November 12-14). *Formación didáctica de profesores de inglés a través de comunidades de aprendizaje* [Conference presentation]. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina. <https://docplayer.es/9451821-Formacion-didactica-de-profesores-de-ingles-a-traves-de-comunidades-de-aprendizaje.html>
- Álvarez Valencia, J. A., & Fernández Benavides, A. (2019). Using social networking sites for language learning to develop intercultural competence in language education programs. *Journal of International and Intercultural Communication*, 12(1), 23-42. <https://doi.org/10.1080/17513057.2018.1503318>
- Barriga Arceo, F. D. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Barros del Río, M. A., Álvarez, P., & Molina Roldán, S. (2021). Implementing dialogic gatherings in TESOL teacher education. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 169-180. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1737075>
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica. <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>
- Bedoya González, J. R., Betancourt Cardona, M. O., & Villa Montoya, F. L. (2018). Creación de una comunidad de práctica para la formación de docentes en la integración de las TIC a los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. *Íkala*, 23(1), 121-139. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a09>
- Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L., & Torrado Duarte, O. E. (2015). Creación de una

- comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Encuentros*, 13(2), 57-72. <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.498>
- Berman, M. (1998). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad* (10th ed.). (A. Morales Vida, Trans.) Siglo Veintiuno Editores. <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/berman-m-1982-todo-lo-solido-se-desvanece-en-el-aire-la-experiencia-de-la-modernidad.pdf>
- Bolaños Saenz, F. F. (2018). Implementing a community-based project in an EFL rural classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 274-289. <https://doi.org/10.14483/22487085.13735>
- Bonilla, C., & Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. *PROFILE*, 18(1), 185-201. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>
- Buslón, N., Gairal, R., León, S., Padrós, M., & Reale, E. (2020). The scientific self-literacy of ordinary people: Scientific dialogic gatherings. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 977-982. <https://doi.org/10.1177/1077800420938725>
- Cantero Rodríguez, N., & Pantoja Vallejo, A. (2016). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 715-749. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54616>
- Castillo Armijo, P., Puigdemívol Agudé, I., & Antúnez Marcos, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 41-59. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100003>
- Cifuentes García, A., & Fernández Hawrylak, M. (2010). Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el Colegio "Apóstol San Pablo" de Burgos (España). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 57-73. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180005>
- Correa, D., Usma, J., & Montoya, J. (2014). El programa nacional de bilingüismo: un estudio exploratorio en el departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala*, 19(1), 101-116. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v19n1/v19n1a7.pdf>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- De Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. In M. P. De Sousa Santos & M. P. Meneses (Ed.), *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas* (1st ed., vol. 1, pp. 303-342). CLACSO. [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia\\_Boaventura\\_Vol1.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_Vol1.pdf)
- Díez-Palomar, J., & Flecha García, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Elboj Saso, C., Puigdemívol Agudé, I., Soler Gallart, M., & Valls Carol, R. (2018). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Espitia Carrascal, R. E., & Montes Rotela, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 17(1), 84-105. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/803/455>
- Fals-Borda, O. (2004). Uno siembra la semilla pero ella tiene su propia dinámica. (L. Cendales, F. Torres, & A. Torres, Interviewers) <http://funceisimonrodriguez.blogspot.com/2014/03/uno-siembra-la-semilla-pero-ella-tiene.html>
- Flecha García, J. R. (2004). La pedagogía de la autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 27-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1212724>
- Flecha García, J. R., & Puigvert Mallart, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 11-20. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/279>
- Flecha García, J. R., & Puigvert Mallart, L. (2004). El uso dialógico de las tecnologías en sociedades

- dialógicas: una propuesta de democratización de los medios. *Nómadas*, 21, 40-52. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117678004>
- Flecha García, J. R., Padrós, M., & Puigdemívol, I. (2003). *Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad*. [https://www.researchgate.net/publication/39206657\\_Comunidades\\_de\\_Aprendizaje\\_transformar\\_la\\_Organizacion\\_Escolar\\_al\\_servicio\\_de\\_la\\_Comunidad](https://www.researchgate.net/publication/39206657_Comunidades_de_Aprendizaje_transformar_la_Organizacion_Escolar_al_servicio_de_la_Comunidad)
- Flórez Romero, G. A., Villalobos Martínez, J. L., & Londoño Vásquez, D. A. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Psicoespacios*, 11(18), 1-25. <https://doi.org/10.25057/21452776.888>
- Freire, P. (1997a). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (P. Guillermo, Trans.) Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1997b). *A la sombra de este árbol*. El Roure Editorial.
- Freire, P. (2018). *La educación en la ciudad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Galeano Marín, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- Galeano Marín, M. E. (2018). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García Cano-Torrico, M., Antolínez-Domínguez, I., & Márquez-Lepe, E. (2015). Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar. *Convergencia*(69), 181-211. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352015000300181&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300181&lng=es&tlng=es)
- García Yeste, C., El Miri, O., Álvarez, P., & Morlà Folch, T. (2020). Muslim women wearing the niqab in Spain: Dialogues around discrimination, identity and freedom. *International Journal of Intercultural Relations*, 75, 95-100. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.02.003>
- García Yeste, C., Gairal Casadó, R., & Gómez González, A. (2018). Aprendo para que tú aprendas más: contribuyendo a la mejora del sistema educativo a través de la formación de familiares en comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 93(32.3), 47-60. [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/108520/1/03\\_RIFOP%2093%203%202018\\_Aprendo%20para%20que%20T%C3%BA%20Aprendas%20M%C3%A1s.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/108520/1/03_RIFOP%2093%203%202018_Aprendo%20para%20que%20T%C3%BA%20Aprendas%20M%C3%A1s.pdf)
- García, J., & García, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 42(2), 47-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032012000200002>
- García-Cano Torrico, M., Márquez Lepe, E., & Antolínez Domínguez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XX1*, 19(2), 251-271. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16466>
- Girbés-Peco, S., Gairal-Casadó, R., & Torrego-Egido, L. (2019). Participación de mujeres gitanas y marroquíes en la formación de familiares: beneficios educativos y psicosociales. *Cultura y Educación*, 31(4), 1-26. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656487>
- Gómez, M. (2017). Review and analysis of the Colombian foreign language bilingualism policies and plans. *HOW Journal*, 24(1), 139-156. <https://doi.org/10.19183/how.24.1.343>
- Hymes, D. (1992). The concept of communicative competence revisited. In M. Pütz, *Thirty Years of Linguistics Evolution: Studies in honour of René Dirven on the Occasion of his Sixtieth Birthday* (pp. 31-57). John Benjamins Publishing Company.
- Jiménez Guaman, L. V. (2012). EFL teenagers' social identity representation in a virtual learning community on Facebook. *PROFILE*, 14(2), 181-194. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/34077/34223>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación*, 7, 19-39. [https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23896w/inv\\_cualitat\\_krause.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23896w/inv_cualitat_krause.pdf)
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second*

- Language Learning* (pp. 1-26). Oxford University Press.
- Levinson, B., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education Policy as a practice of power: theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Educational Policy*, 23(6), 767-795. doi:10.1177/0895904808320676
- Linton, R. (1937). One hundred per-cent American. *The American Mercury*, 40, 427-429.
- López de Aguilera, G., Torras-Gómez, E., García-Carrión, R., & Flecha, R. (2020). The emergence of the language of desire toward nonviolent relationships during the dialogic literary gatherings. *Language and Education*, 34(6), 583-598. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1801715>
- Maturana Patarroyo, L. M. (2011). La enseñanza del inglés en tiempos del plan nacional de bilingüismo en algunas instituciones públicas: factores lingüísticos y pedagógicos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(2), 74-87. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305726661006>
- Maturana Patarroyo, L. M. (2015). *Evaluación de aprendizajes en el contexto de otras lenguas*. Departamento Fondo Editorial Funlam.
- McLuhan, M., & Powers, B. (1995). *La aldea global*. Gedisa.
- Montoya Rodríguez, L. M., Caro Salgado, J. E., & Aguirre Cifuentes, C. (2015). *Hacia la consolidación de comunidades educativas de aprendizaje en las instituciones educativas* [Specialization thesis, Universidad Católica de Manizales]. <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/1159/1/Lizeth%20Mallerly%20Montoya%20Rodriguez.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (M. Vallejo-Gómez, Trans.) UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa)
- Muchuchuti, N. (2015). The influence of parental involvement on the Learning outcome of their children: a case study of primary school children in Matabeleland regions. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 5(6), 25-32. <https://doi.org/10.9790/7388-05622532>
- Peláez, O., & Usma, J. (2017). The crucial role of educational stakeholders in the appropriation of Foreign Language Education policies: A case study. *PROFILE*, 19(2), 121-134. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.57215>
- Pérez Posada, D. C., & Londoño-Vásquez, D. A. (2015). La influencia de la familia en el desempeño académico de los y las adolescentes del grado sexto en tres instituciones de Antioquia. *Psicoespacios*, 9(15), 215-233. <https://doi.org/10.25057/21452776.359>
- Razeto-Pavez, A. C. (2020). Visita domiciliaria y participación de las familias en la educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.vdpf>
- Renta, A. I., Aubert, A., & Tierno, J. M. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 481-505. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n81/1405-6666-rmie-24-81-481.pdf>
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas. In M. Alvarado & A. De Oto (Eds.), *Metodologías en Contexto: Intervenciones en Perspectiva Feminista, Poscolonial, Latinoamericana* (pp. 83-103). CLACSO.
- Roca, E., Merodio, G., Gómez, A., & Rodríguez-Oramas, A. (2022). Egalitarian dialogue enriches both social impact and research methodologies. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-14. <https://doi.org/10.1177/16094069221074442>
- Rodríguez, J. A., Condom-Bosch, J. L., Ruiz, L., & Oliver, E. (2020). On the shoulders of giants: benefits of participating in a dialogic professional development program for in-service teachers. *Frontiers in Psychology*, 11(5), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00005>
- Rodríguez-Oramas, A., Morla-Folch, T., Vietes Casado, M., & Ruiz-Eugenio, L. (2022). Improving students' academic performance and reducing conflicts through family involvement in primary school learning activities: A Mexican case study. *Cambridge Journal of Education*, 52(2), 235-254. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1973374>

- Rodríguez-Oramas, A., Zubiri, H., Arostegui, I., Seradell, O., & Sanvicén-Torné, P. (2020). Dialogue with educators to assess the impact of dialogic teacher training for a zero-violence climate in a nursery school. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 1019-1025. <https://doi.org/10.1177/1077800420938883>
- Serrano, M. Á., Díez-Palomar, J., & Guasch-García, M. (2018). Análisis de las características de la formación de familiares con colectivos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 35-54. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300035>
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches* (1st ed.). Routledge.
- Shohamy, E. (2009). Language teachers as partners in crafting educational language policies? *Íkala*, 14(22), 45-67.
- Soler, M., Morlà-Folch, T., García-Carrión, R., & Valls, R. (2019). Transforming rural education in Colombia through family participation. The case of school as a learning community. *Journal of Social Science Education*, 18(4), 67-80. <https://doi.org/10.4119/jsse-3251>
- Tilano, L. M., Henao, G. C., & Restrepo, J. A. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *El Ágora USB*, 9(1), 35-51. <https://doi.org/10.21500/16578031.404>
- Truscott de Mejía, A. M. (2012). Reflections on English language teaching and bilingualism in Colombia. *Cuadernos del Caribe*, 9(15), 23-30. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ccaribe/article/view/40869>
- Tu-rul Mart, Ç. (2018). From communicative competence to language development. *International Journal of English Linguistics*, 8(2), 163-167. <http://doi.org/10.5539/ijel.v8n2p163>
- Usma, J. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *PROFILE*, 11(1), 123-141. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10551>
- Usma, J. (2015). *From transnational language policy transfer to local appropriation. The case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia*. Deep University Press.
- Usma, J., & Peláez, O. (2017). Teacher autonomy: From the conventional promotion of independent learning to the critical appropriation of language policies. In C. Nicolaidis, & W. Magno e Silva (Eds.), *Innovations and Challenges in Applied Linguistics and Learner Autonomy* (pp. 43-62). Pontes Editores.
- Valencia, M. (2013). Language policy and the manufacturing of consent for foreign intervention in Colombia. *PROFILE*, 15(1), 27-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169226229004>
- Valero, D., Redondo-Sama, G., & Elboj, C. (2018). Interactive groups for immigrant students: A factor for success in the path of immigrant students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 787-802. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1408712>
- Villalobos Martínez, J. L., Flórez Romero, G. A., & Londoño Vásquez, D. A. (2017). La escuela y la familia en relación con el alcance del logro académico. La experiencia de la Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagüí (Antioquia) 2015. *Revista Aletheia*, 9(1), 58-75. <http://dx.doi.org/10.11600/21450366.9.1aletheia.58.75>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. (M. M. Rotger, Trans.) Ediciones Fausto.
- Zubiri-Esnaola, H., Vidu, A., Rios-Gonzalez, O., & Morla-Folch, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educational Research*, 62(2), 162-180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>





# Lenguaje, medios audiovisuales y tecnología



## Biopolítica de la comunicación, un campo para problematizar

### Biopolitics of Communication, a Field to Reflect Upon

José Daniel Lencina<sup>1</sup>

#### Resumen

La contemporaneidad se ofrece como un escenario de circulación de diversos objetos discursivos que interpelan ciertas formas vitales, prácticas y, en última instancia, producción de subjetividades. Esos discursos resultan de juegos de poder que se dinamizan no siempre a simple vista, lo que demanda un esfuerzo para descifrarlos, entenderlos y explicarlos. En línea con el pensamiento de Foucault (2006), se trata de una ontología del presente o de “nosotros mismos” (p. 97), es decir, de lo que los individuos somos en cuanto sujetos en el marco de ciertas condiciones históricas. Con el fin de guardar coherencia entre ontología y metodología (Foucault, 1999), tal análisis exige el empleo de herramientas acordes a una estrategia genealógica a través de la que se rastrean esas líneas de poder y, simultáneamente, se aproxima a aquellas experiencias que, en cuanto trayectorias hermenéuticas críticas, trazan recorridos por fuera de lo mayoritario en el campo comunicacional. Como resultado aparece la exploración mediante lo que se opta por nominar *trayectos experimentales comunicacionales/periodísticos críticos*, como ejercicios minoritarios desde una ontología del presente, para concluir en la necesidad existencial de una *biopolítica de la comunicación* como campo de problematización que responda a la singularidad de una actualidad configurada discursivamente. De esta manera, las relaciones problemáticas entre discursos, medios y técnicas se presentan como campo reflexivo y político para la creación de nuevos mundos a partir de la comunicación.

**Palabras clave:** comunicación, periodismo, pensamiento crítico, ética.

#### Abstract

Contemporaneity constitutes a scenario for the circulation of various discursive objects that question certain forms of life, practices, and, ultimately, the production of subjectivities. These discourses are the result of power dynamics that are not always evident, which requires an effort for deciphering, understanding, and explaining them. According to Foucault's ideas, all this is an ontology of the present moment or of ourselves, that is, of what we individuals are as subjects under specific historical conditions. In order to maintain coherence between ontology and methodology, such an analysis requires the use of tools consistent with a genealogy that allows tracking such power games and, simultaneously, approaching those experiences that, as hermeneutic trajectories, trace routes outside the norm in the communication field. As a result, an exploration emerges which involves the so-called *critical experimental communication/journalistic trajectories*, concluding in the existential need of a biopolitics of communication as a field of reflection that responds to the singularity of a discursively configured present moment. Thus, the relationships between discourses, media, and techniques are presented as a field of politics and reflection for the creation of new worlds from communication.

**Keywords:** communication, journalism, critical thinking, ethics.

<sup>1</sup> Periodista e investigador argentino, doctorando en Estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, (Colombia), en cotutela con el Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga, (España). Correo electrónico: [jdencina@udistrital.edu.co](mailto:jdencina@udistrital.edu.co); [jdencina76@uma.es](mailto:jdencina76@uma.es)

**Cómo citar:** Lencina, J. D. (2023). Biopolítica de la comunicación, un campo para problematizar. *Enunciación*, 28(1), 146-159. <https://doi.org/10.14483/22486798.20426>

Artículo recibido: 31 de enero de 2023; aprobado: 14 de junio de 2023

## Introducción

Esta propuesta apunta a plasmar la necesidad de que los abordajes problematizadores sobre el mundo actual en clave biopolítica reserven una especificidad para el campo comunicacional. Desde la inauguración de los estudios biopolíticos por parte de Michel Foucault, en la primera mitad de la década del setenta, innumerables han sido las páginas que se han escrito a favor de estos análisis. No obstante, desde entonces, los escenarios vitales se han vuelto más complejos, con redes informáticas y comunicacionales que se han fundido naturalmente en las cotidianidades, y han planteado el requerimiento de incorporarlas en estos abordajes. En el campo específicamente comunicacional, la iniciativa es a riesgo y en búsqueda de desnudar los pesos y contrapesos de intereses que dan forma a los discursos; en consecuencia, afectan las maneras de actuar, pensar y decir de los sujetos en el marco neoliberal.

Por ello, el recorrido que se propone es, en primer lugar y siempre en un examen propuesto desde una ontología crítica del presente, dilucidar aquello de lo que se entiende por *la comunicación*, sus alcances en la actualidad y su vinculación con los abordajes biopolíticos. También, se busca aproximar a aquello a lo que se refiere cuando se aborda la exploración biopolítica: ¿dónde y por qué comenzaron estos estudios?; ¿qué líneas se abrieron desde su inauguración?; ¿con qué consecuencias? Aun así, las investigaciones iniciales se dieron en un contexto no tan sofisticado en cuanto a los dispositivos técnicos y discursivos de gobierno, que progresivamente se multiplicaron y complejizaron, y lograron afectar las dimensiones existenciales más micro. Por ello, se reconoce la conveniencia de establecer las coordenadas epistemológicas de un campo propiamente comunicacional como respuesta al estudio de la afectación de la vida por parte de los discursos que este dispositivo pone a circular: ¿qué es y por qué es pertinente para la actualidad?; ¿qué participación tienen los medios de comunicación?; pero, inicialmente, ¿qué se

entiende por *dispositivo*? En clave del pensamiento foucaultiano al referirse a dispositivos, se trata de

un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (Foucault, 1984, p. 128)

Aquí, como dispositivo, la contemporaneidad ofrece, como nunca antes en la historia, la novedad de la comunicación. Uno de los autores que más ha contribuido a problematizarla en clave biopolítica es el italiano Paolo Virno, para quien, en el marco posfordista, la comunicación humana es la reina de las cualidades productivas: acompaña al espectáculo para servir la mesa del consumo. “La comunicación humana, en cuanto espectáculo, es una mercancía, entre otras, desprovista de prerrogativas y cualidades especiales. Pero, por otro lado, es una mercadería que concierne hoy a todos los sectores industriales. Ahí está el problema” (Virno, 2003, p. 60). Por eso, en esta lectura, la comunicación no aporta sino a la vitalidad del ímpetu del mercado a través del espectáculo, y su especificidad como industria se traduce en industria de los medios de comunicación.

Por otra parte, una *biopolítica de la comunicación* se sirve de los aportes de la exploración genealógica en dos sentidos; por un lado, en virtud de las posibilidades disponibles para el rastreo de los trazos de poder que se ponen en juego desde esos dispositivos, y por otro, para indagar los resquicios que dan lugar al esbozo de otros proyectos, distantes de las configuraciones discursivas comunicacionales mayoritarias (figura 1). Estos últimos son los que se les propone asignar la nominación provisoria de *trayectos experimentales comunicacionales/periodísticos críticos* que, en cuanto plataforma hermenéutica desde donde se

produce una crítica sobre la actualidad, se proyecta la creación de mundos alternativos a los generados por el marco capitalista.

Sin embargo, es válido resaltar que el planteamiento lejos está de reducirse a especulaciones teóricas, por lo que se tientan algunos ejemplos de cómo estos trayectos se evidencian en el ámbito de los medios de comunicación. Se entiende que *ElDiario.es* (España), *MediaPart* (Francia), *The Intercept* (Estados Unidos), *Trama al Sur* (Uruguay), *Diario Argentino* (Argentina) y *Consonante* (Colombia) son testimonios de estas búsquedas críticas que, se insiste, no solo cuestionan a los poderes vigentes, sino que también representan la materialización de posibilidades para la creación de otros escenarios vitales.

## La exploración biopolítica

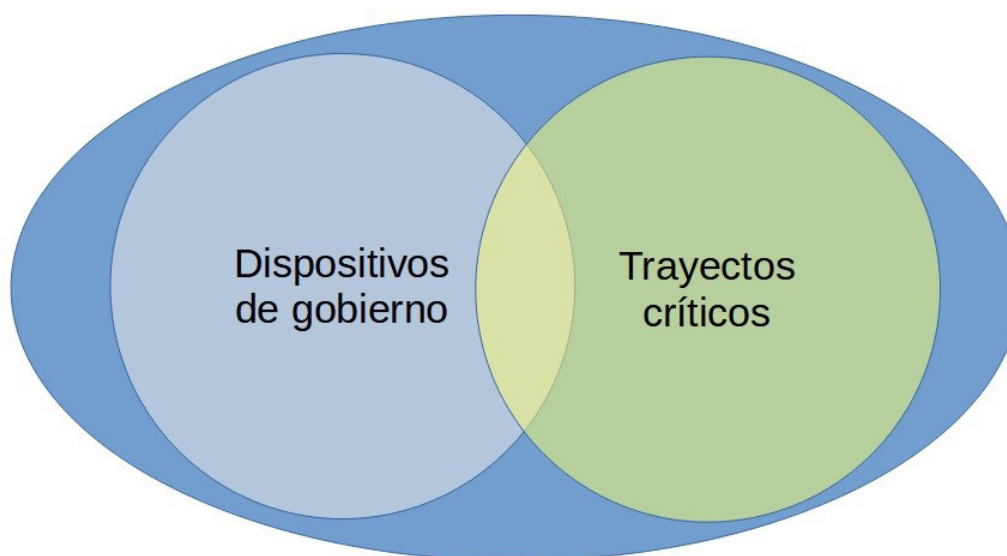
Cuando Foucault inauguró sus problematizaciones alrededor de la cuestión biopolítica en las conferencias de la Universidad de Río de Janeiro, en 1973 y 1974, los medios de comunicación aún

no habían alcanzado la multiplicidad, diversidad y heterogeneidad que actualmente evidencian. En aquel momento, el conjunto de tecnologías, prácticas y lógicas, que habían llamado la atención del francés para operacionalizar la gubernamentalidad en las sociedades modernas, apuntaba a dispositivos de carácter más analógico y simultáneos a un conjunto de saberes compartimentados en disciplinas trabajando a favor del funcionamiento del orden capitalista.

A fin de esclarecer aquello que se entiende por biopolítica, es preciso comprender que, para poner en funcionamiento la racionalidad capitalista, fue necesario –además de instituir la propiedad privada– implementar una serie de mecanismos con el fin de gobernar las existencias de los individuos. Es decir, el objetivo ya no era solo sostener a un sistema productivo, sino producir la vida misma a través de saberes como la estadística, la medicina, la sociología y la psiquiatría, entre otros. Para [Foucault \(2000\)](#), el inicio de esta *gestión de la vida* se da en el siglo XVIII: “La biopolítica tiene que ver con la población, y esta como problema político,

**Figura 1**

*Biopolítica de la comunicación*



como problema a la vez científico y político, como problema biológico y problema de poder, creo que aparece en ese momento” (p. 222).

Más ampliamente, estos desarrollos sobre las técnicas de gobierno de la vida fueron tratados en el curso ofrecido entre enero y febrero de 1979, en el Collège de France, que fue compilado, editado y publicado por primera vez en 2004 con el título de *El nacimiento de la biopolítica* (Foucault, 2007b). Esto, sin embargo, no había impedido que antes se emprendieran otros estudios en el rango categorial biopolítico, como lo detalla Salinas Araya (2014):

Hay que notar que estos proyectos comenzaron con la publicación del primer volumen del *Homo Sacer* en 1995 en el caso de Agamben; con *Imperio* el 2000, en el caso de Hardt-Negri y que el 2002, con *Immunitas*, Esposito suma la categoría de biopolítica a un proyecto que ya había comenzado con *Communitas* en 1998. En resumen, los tres proyectos parten antes de la publicación completa de los cursos Seguridad, Territorio, Población, y El Nacimiento de la Biopolítica, y disponiendo especialmente de *La voluntad de saber* como referente principal del tema, además de algunas versiones parciales y fuentes secundarias. (p. 17)

La ausencia de las tardías contribuciones de Foucault en este ámbito genera ciertas consecuencias conceptuales a partir de la adopción de fuentes teóricas muy diversas entre sí, lo que genera la toma de direcciones y rendimientos políticos muy diferentes a los proyectados por el francés (Salinas Araya, 2014, pp. 17-18). Aun así, tales iniciativas ofrecieron aportes significativos en el estudio de la condición biopolítica del presente. Uno de los más relevantes en términos del lente puesto en la dinámica y función de los medios de comunicación en el mundo actual fue el de Hardt y Negri con *Imperio* (2000), cuyo paradigma de poder se apoya las ideas de la *sociedad de control* y del biopoder; es decir, del poder cuya más alta función “no es ya matar sino invadir la vida enteramente” (Foucault, 2007a, p. 169). La *sociedad de control* da cuenta

de un estadio evolucionado en relación a la *sociedad disciplinaria* en cuanto a la operacionalización de las prácticas y discursos (tecnologías) que atraviesan históricamente al sujeto y contribuyen a su producción a través de la vigilancia, la sanción, el examen, etc. La principal diferencia entre ambas racionalidades estriba en el tipo de tecnologías empleadas para contornear, dar forma, tallar, pero también para dirigir y normalizar esas subjetividades. Mientras la *sociedad disciplinaria* se levanta sobre la disciplina paradigmáticamente (pero no exclusivamente) ejercida desde las instituciones de encierro como la cárcel, la fábrica o la escuela, en las *sociedades de control* se advierte una prevalencia de los flujos de comunicación que desconocen de muros para dirigir y controlar a unos sujetos que se autogobiernan en orden a la lógica del capital. En su *Post-scriptum sobre las sociedades de control*, Deleuze (1996) describe estas tecnologías al detalle: “Los encierros son moldes o moldeados diferentes, mientras que los controles constituyen una *modulación*, como una suerte de moldeado autodeformante que cambia constantemente y a cada instante, como un tamiz cuya malla varía en cada punto” (p. 249).

Este poder sobre la vida, este biopoder, se filtra en las esferas micro de la cotidianidad contemporánea invadida por un despliegue comunicativo que afecta las conciencias de los sujetos, que a su vez son productores del orden biopolítico. Para Hardt y Negri (2000), el biopoder es “tanto producción como reproducción, estructura y superestructura, porque es vida en el más pleno sentido y política en el sentido estricto” (p. 30).

Precisamente, Hardt y Negri (2000) destacan el aporte de líneas investigativas italianas alrededor del biopoder, aunque específicamente enfocadas en el carácter crecientemente inmaterial del trabajo en cuanto productor biopolítico. Estos análisis, sin embargo, pecan de limitarse a dimensiones excluyentes del lenguaje y de la comunicación aplicadas al mundo laboral, por lo que “rasguñan apenas la superficie de la dinámica productiva del nuevo marco teórico del biopoder” (p. 30).

## En el campo comunicacional

El desafío se asume en cuanto necesidad de reconocimiento de un campo de problematización o, para expresarlo de otra manera, de delimitación de los márgenes epistemológicos en los que se enmarca una propuesta de *biopolítica de la comunicación*, discusión que se presenta en el proyecto de investigación “La producción biopolítica de la subjetividad del periodista (2005-2023)”. ¿Cuál es la razón de esta necesidad? La actualidad se ofrece como un escenario vital en el que participan una diversidad de objetos discursivos que afectan la producción de subjetividades, las formas de sentir, pensar, actuar en el presente, así como las creencias que direccionan las maneras en las que los mismos individuos, desde sus microespacios, reproducen la totalidad del marco biopolítico. La visibilización de las tramas de poder que se mueven detrás de esos discursos, dejarlas en evidencia, conlleva una actitud crítica que es, en última instancia, toda una disposición espiritual tanto acerca del presente como de las formas de ejercicio de gobierno:

Quiero decir que, en esta gran inquietud acerca de la manera de gobernar y en las búsquedas de las maneras de gobernar, se encuentra una cuestión perpetua que sería: “cómo no ser gobernado de esa forma, por ese, en el nombre de esos principios, en vista de tales objetivos y por medio de tales procedimientos, no de esa forma, no para eso, no por ellos”; y si damos a este movimiento de gubernamentalización de la sociedad y de los individuos a la vez, la inserción histórica y la amplitud que creo que ha sido la suya, parece que podríamos situar de este lado lo que llamaríamos la actitud crítica. (Foucault, 1995, pp. 6-7)

Y aquí, en el marco biopolítico contemporáneo, el gobierno al que se está refiriendo no es otro que al que Hardt y Negri (2000) denominan el *imperio*, es decir, el sujeto político que regula efectivamente los cambios globales, “el poder soberano que

gobierna el mundo” (p. 4). Este gobierno imperial se ejerce a través de una serie de dispositivos que los autores clasifican en ciertas categorías nombradas como *la bomba* (referente al aparato militar dispuesto para el ejercicio del poder de policía a escala global), *el dinero* (que alude a los flujos financieros y de intercambios de divisas) y *el éter* (lo comunicacional, que busca legitimar una determinada forma de poder y de entender el mundo) (pp. 292-294).

En el tercer ítem, los medios de comunicación entran en consideración, en cuanto dispositivos que integran una complejidad desde la que el imperio ejerce su gobierno, pero también desde la que se legitiman ciertas formas de vida afines a la *condición neoliberal*, es decir, a ese entorno existencial consistente en fábrica económica y subjetiva “de ese hombre endeudado, responsable y culpable de su propia suerte” (Lazzarato, 2013, p. 10). Con esto se refiere a que tal condición construye su propia discursividad para, afectando aquellas formas de pensar, hacer y decir, lograr el acuerdo de los sujetos gobernados, produciendo unas subjetividades que, recíprocamente, son productoras del ámbito biopolítico. En este sentido, los medios de comunicación cuentan con un importante manejo de poder, “puesto que construyen y homogenizan las sociedades, masificando el mercado y la producción mundial” (Martínez Posada y Quiroga Sichacá, 2017, p. 45). Aquí se apoya la premura por la problematización de asuntos relativos a la construcción discursiva, los lenguajes, los medios y cómo los avances técnicos intervienen en función tanto de la producción y el gobierno de las subjetividades, como de la conformación de entornos regidos por los discursos. Pero, también, sobre los campos de posibilidad para la generación de formas distintas, en lo que confluyen unas dinámicas creativas en las que se asienta la posible producción de otros mundos.

¿Cómo se aborda metodológicamente tal planteamiento? Desde esta mirada crítica, se entiende que una genealogía permite rastrear los mecanismos de poder que se dinamizan detrás de los

discursos, a fin de visibilizarlos en cuanto búsqueda política, además de establecer las relaciones entre el poder y las formas de saber que sostiene. Esto es así porque, habiéndose adoptado una decisión ontológica, las posibilidades se circunscriben a la necesidad de mantener consistencia y coherencia en la serie ontología/epistemología/metodología. Por ello, si la resolución es a favor de lo que Foucault entiende como una ontología crítica del presente, es decir, sobre la comprensión de los modos de subjetivación, aquello que el sujeto debe ser, el universo de posibilidades metodológicas se reduce a una arqueología o a una genealogía. No es fortuito que Nietzsche haya elaborado una *genealogía de la moral*, o que el mismo Foucault haya hecho lo propio con una *arqueología del saber*.

Dicha actitud filosófica se debe traducir en un trabajo de investigaciones diversas; tales investigaciones tienen su coherencia metodológica en el estudio a la par arqueológico y genealógico de prácticas consideradas simultáneamente como tipo tecnológico de racionalidad y juegos estratégicos de libertades; tienen, además, su coherencia teórica en la definición de las formas históricamente singulares en las que han sido problematizadas las generalidades de nuestra relación con las cosas, con los otros y con nosotros mismos. Y tienen su coherencia práctica en el cuidado puesto en someter la reflexión histórico-crítica a la prueba de las prácticas concretas (Foucault, 1999, p. 352).

De esta manera, mientras que la arqueología le permite al arqueólogo afrontar la formación de discursos, la genealogía faculta tanto a abordar las relaciones de poder como a advertir las posibles fugas a los mandatos gubernamentales mayoritarios (Martínez Posada, 2014). Lejos de aspirar a la búsqueda del origen, de toda pretensión metafísica o de una lectura de la historia sin turbulencias, la genealogía acomete contra los pesos y contrapesos que configuraron los acontecimientos, las eventualidades, las rupturas y las discontinuidades

narradas en minúsculas u obviadas y silenciadas por los grandes relatos. Se busca rescatar las rupturas, quiebres, eventualidades, luchas, etc., que dan forma a una historia que deja de ser advertida como linealidad y a unos sujetos no bajo una mirada esencialista, sino situada en un tiempo y unas circunstancias, ya que la genealogía es gris, meticulosa y trabaja sobre sendas “embrolladas, garabateadas, muchas veces reescritas” (Foucault, 1979, p. 7):

Paul Ree se equivoca, como los ingleses, al describir las génesis lineales, al ordenar, por ejemplo, con la única preocupación de la utilidad, toda la historia de la moral: como si las palabras hubiesen guardado su sentido, los deseos su dirección, las ideas su lógica; como si este mundo de cosas dichas y queridas no hubiese conocido invasiones, luchas, rapiñas, disfraces, trampas. De aquí se deriva para la genealogía una tarea indispensable: percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia –los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos–; captar su retorno, pero en absoluto para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han tenido lugar (Platón en Siracusa no se convirtió en Mahoma [...]). (pp. 7-8)

Vale la pena precisar que el ejercicio reflexivo que aquí se emprende no es una genealogía, sino que resulta de la empresa genealógica plenamente realizada en el proyecto de investigación “La producción biopolítica de la subjetividad del periodista (2005-2023)”. Una de las caras de esa empresa se da en clave de lectura de las instancias de resistencia a los discursos y a las formas normalizadas de pensar, decir y actuar, en este caso, del hacer periodístico y comunicacional. Por ejemplo, si se referencia en los medios de comunicación sostenidos por los modelos de negocios

tradicionales (aquellos que en la actualidad están en crisis), ¿cuáles son las formas que emergen en cuanto rupturas, otras discursividades y nuevas prácticas? Aquí aparece la propuesta de lo que se designa como *trayectos experimentales comunicacionales/periodísticos críticos*, con lo que se alude a aquellas experimentaciones que resisten la biopolítica neoliberal en el campo comunicacional y que, desde una hermenéutica de los sujetos que no son sino los propios profesionales críticos, asumen en sus propios cuerpos los riesgos parresiásticos que conlleva el tránsito al margen de lo gubernamental y lo mayoritario. Con *gubernamental* se hace referencia al cúmulo de estrategias empleadas para el ejercicio de poder a partir de ciertos saberes (por ejemplo, la medicina, la estadística o la economía) que se constituyen en verdades. Si bien no de manera excluyente, el Estado es uno de los lugares privilegiados donde confluyen las relaciones de gobierno en las que se codifica el poder (García Romanutti, 2014, p. 65).

Lo *mayoritario*, por su parte, tiene que ver con las formas expresivas y enunciativas que conducen a la ubicación del individuo en una determinada trama de poder, a su tránsito por los devenires existenciales dominantes (Deleuze y Parnet, 1980, p. 9). En sentido estricto, sin embargo, no hay devenires mayoritarios en sí, puesto que lo mayoritario es algo que ya está allí, operando desde los mandatos, desde lo dominante. Mayoritario se es *per se*, y lo que se trazan —en todo caso— son devenires minoritarios que fuerzan a las mayorías, las transforman abriéndose creativamente a la novedad, la libertad y la vida. Por eso, una vida ética estaría acorde al trazado de un devenir minoritario que conlleva su respectivo componente revolucionario: “La única oportunidad de los hombres está en el devenir revolucionario, es lo único que puede exorcizar la vergüenza o responder a lo intolerable” (Deleuze, 1996, p. 238). Esta ética, a su vez, tiene estrecha relación con la *parresia*, es decir, con el *decirlo todo*, con el hablar franco, libre y veraz. El individuo veraz (*parresiastés*) siente tal compromiso con el bien común que pone la

verdad al servicio a riesgo de padecer las posibles consecuencias de incomodar al poder con su pronunciamiento, dando cuenta también una adecuación con respecto a aquello que se dice:

Para que la *parresia* sea verdaderamente tal es preciso que la presencia de aquel que habla se perciba en lo que dice, o, dicho de otra forma, es necesario que la verdad de lo que dice pueda deducirse a partir de su conducta y de la forma en la que realmente vive. Decir lo que se piensa, pensar lo que se dice, hacer que el lenguaje se corresponda con la conducta; esta promesa, esta especie de compromiso, está en la base de la *parresia*. (Foucault, 1992, p. 100)

En el campo comunicacional, si lo mayoritario tiene que ver con los flujos discursivos dominantes que recorren el dispositivo enunciativo corporativo y que en los juegos de poder actúan a favor de la gubernamentalidad del Estado o del mercado (entre otros), lo minoritario se acerca a aquellos ejercicios experimentales que ejercen una crítica a ese dominio con sus posibles riesgos parresiásticos. Obsérvese el detalle de que, para garantizarse las posibilidades críticas, estas experiencias optan por vías de financiación o modelos de negocios distantes a los tradicionales, como la publicidad oficial o gubernamental; la opción termina siendo a favor de los muros de pago, plataformas de suscripciones, cooperativas u otros. Diversas nominaciones se han propuesto para estas instancias en los distintos alcances de los estudios comunicacionales, como *medios emergentes*, *prensa popular*, *nuevas narrativas*, *medios autogestivos* o *alternativos*, entre otras. En Latinoamérica, por ejemplo, se advierte una extensa tradición relacionada con la *comunicación alternativa* como resultado de procesos de cambio social por vías no autoritarias, promovidos por los movimientos populares: en el pensamiento de Mattelart (1971) es una política que procura “devolverle el habla al pueblo” (p. 14). Sin embargo, se insiste, la de *trayectos experimentales comunicacionales/periodísticos críticos* se



postula en consonancia con una línea ontológica que no es otra que una crítica sobre el presente y de lo que somos en cuanto sujetos permeados por una historicidad. Una ontología del presente cuestiona aquellas condiciones históricas con el propósito de abrir la puerta a la búsqueda de otras posibilidades existenciales siendo, en última instancia, la de la libertad la más alta.

La ontología crítica de nosotros mismos no hay que considerarla, ciertamente, como una teoría, una doctrina, ni siquiera un cuerpo permanente de poder que se acumula; hay que concebirla como una actitud, un *ethos*, una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos es a la vez análisis histórico de los límites que nos son impuestos y prueba de su posible transgresión. (Foucault, 2006, p. 97)

Pero, con este marco conceptual y concretamente, ¿qué son y cómo se reconocen los trayectos experimentales comunicacionales/periodísticos críticos? Con el fin de proveer mayor claridad sobre lo que significan en el mundo del presente —así como para proponer un avance en el ejercicio genealógico—, se exponen algunos ejemplos de estas instancias cuestionadoras de las discursividades mediáticas mayoritarias. Se advertirá que varios de ellos (no todos, estando *Tiempo Argentino* por fuera de este rango) recurren a las ventajas de accesibilidad que ofrece internet:

- *MediaPart* (Francia, <https://www.mediapart.fr>). Fue fundada en 2008 por el periodista francés Hervé Edwy Plenel con el objetivo de mantener tanto la libertad editorial como una cercana relación con el público, por lo que su apuesta fue por los “grandes temas, colocar al lector en el centro del negocio, el muro de pago, la reformulación del papel del periodista en internet, una nueva concepción de la actualidad, la colaboración entre proyectos periodísticos y el mantenimiento de la independencia” (Janeiro Pereira, 2019, p. 360). *MediaPart* tuvo un alto protagonismo durante las revueltas de los *Gilet*

*Jaunes*<sup>1</sup> que tuvieron lugar en Francia a partir de 2018, representando para el movimiento toda una herramienta discursiva crítica. El medio llegó a transmitir en vivo muchas de las actividades del movimiento a través de la plataforma YouTube, con el reporteo a cargo de su entonces jefe de redacción François Bonnet, tal como quedó registrado en la cobertura de la Asamblea de Asambleas (Mediapart, 2019). El periodista Ludovic Lamant rememoró aquella experiencia:

Fue un momento muy interesante. Siempre hubo algo de empatía [de parte de *MediaPart*] con este tipo de movimientos. Recuerdo que en esa misma época pasaba algo muy similar en España con el 15-M. Ahora somos muchísimos más medios, pero creo que tenemos la misión de contribuir a mejorar el debate público. (Ludovic Lamant, periodista de *MediaPart*, entrevistado por J. D. Lecina, 11 de enero de 2023)

- *ElDiario.es* (España, <https://www.eldiario.es>). La iniciativa mediática suscribe el lema “Periodismo a pesar de todo” y adopta como modelo de negocio una muy elaborada plataforma de suscripción de lectores, quienes (a diferencia de *MediaPart*) pueden acceder al contenido de manera gratuita. *ElDiario.es* nació en 2012 con unos pocos comunicadores cooperativizados alrededor del impulso del periodista Ignacio Escolar, pero la redacción cuenta actualmente con más de un centenar de profesionales que son socios en la capitalización de la empresa. Así, el medio cuenta con el margen necesario para divulgar incómodas investigaciones para los estratos de poder españoles, del gobierno y la realeza, así como de toda Europa. Néstor Cenizo, periodista español de la edición de Andalucía del periódico, se refiere a las ventajas y desventajas en términos de independencia que ofrece el modelo de suscripciones:

1 Los Chalecos Amarillos.

Creo que el hecho de depender de los lectores nos da una independencia con respecto a poderes financieros, o poderes, intereses económicos, empresariales o políticos que podrían condicionar, o no –no lo sé–, o intentar manejar al medio de comunicación. A la vez, es una especie de contrato con los lectores que obliga a hacer determinadas cosas de una determinada manera. Se crea una relación muy particular y también puede decirse que somos un medio muy *de nicho*. No todas son ventajas, porque puede pasar que esos mismos lectores demanden un determinado enfoque. (Néstor Cenizo, periodista de *ElDiario.es*, entrevistado por J. D. Lencina, 11 de julio de 2022)

- *The Intercept* (Estados Unidos, <https://theintercept.com>). Se lanzó en 2014 en Estados Unidos como plataforma para la divulgación de las denuncias y de los documentos filtrados por el exagente de inteligencia Edward Snowden. Desde entonces, el medio se erigió en un portavoz con la estatura suficiente para cuestionar a altos estamentos del poder. Suscribe el lema “Fearless, adversarial journalism that holds the powerful accountable”<sup>2</sup>, y en su declaración de objetivos reza: “Its in-depth investigations and unflinching analysis focus on politics, war, surveillance, corruption, the environment, technology, criminal justice, the media, and more”<sup>3</sup> (The Intercept, s. f.).
- *Trama al Sur* (Uruguay, <https://tramaalsur.org>). Es una iniciativa comunicacional con sede en la ciudad de Montevideo, desde donde ramifica sus intereses, preocupaciones y alcances hacia toda Latinoamérica. Se define como un canal social, que emite a través de la plataforma de YouTube; allí ofrece programas en vivo, documentales, entrevistas, con un comprometido sentido social y en tres idiomas: español, portugués y guaraní. El contenido es provisto por organizaciones de base, sindicatos,

asociaciones civiles y de derechos humanos de todo el continente, que se unieron con el propósito de expresar sus realidades, sus visiones del mundo y de lo latinoamericano. El periodista, locutor y músico uruguayo Pablo Silveira Artagaveytia es uno de los impulsores de *Trama al Sur* y se refiere a los objetivos políticos:

Es una herramienta fundamental desde el punto de vista político por los momentos que está viviendo nuestro continente. Es un proyecto de construcción de largo aliento, porque tiene una forma de funcionamiento quizás alternativa a otros espacios que abordan lo comunicacional, entre otras cosas porque es un proyecto militante, que no busca la inmediatez, sino que trata de generar espacios de construcción colectiva a largo plazo. Es un constante desafío y un proyecto a largo plazo sin eludir lo que está pasando en estos momentos en el continente. (Pablo Silveira Artagaveytia, dirigente *Trama al Sur*, entrevistado por J. D. Lencina, 13 de julio de 2022)

- *Tiempo Argentino* (Argentina, <https://www.tiempoar.com.ar>). Es un periódico digital e impreso fundado en 2010 en la ciudad de Buenos Aires. En 2015, el arribo de Mauricio Macri al gobierno, con su agenda neoliberal, representó todo un golpe para los medios opositores. *Grupo 23* –del que el periódico era parte– se disolvió, por lo que en 2016 sus trabajadores adoptaron la vía colectiva bajo el nombre de *Cooperativa Por Más Tiempo Limitada* (Rosenberg, 2018, p. 67). El medio se distanció de la lógica de gestión afín a la dependencia de la pauta publicitaria gubernamental que lo había beneficiado durante la administración de Cristina Kirchner, y se comprometió con unos lectores que desde entonces aportan económicamente a su sostenimiento. Por eso, ya cooperativizados, asumieron el desafío de ser “dueños de nuestras palabras” (Tiempo Argentino, s. f.).

<sup>2</sup> “Periodismo intrépido y de confrontación que hace frente a los poderosos”.

<sup>3</sup> “Las investigaciones en profundidad y los análisis se centran en la política, la guerra, la vigilancia, la corrupción, el medio ambiente, la tecnología, la justicia penal, los medios de comunicación y más”.

- *Consonante* (Colombia, <https://consonante.org>). Es un laboratorio periodístico que busca contrarrestar el *silencio informativo* en Colombia, mediante una sala de redacción participativa y descentrada desde la que forma a nuevos periodistas para la cobertura de historias de impacto local, regional y nacional. Las actividades formativas se ejecutan bajo tres líneas de trabajo: diplomado, residencias y red de colaboraciones. Según su declaración de principios, el principal objetivo es hacer periodismo “de una manera distinta: con temas, enfoques, formatos, protagonistas y canales de distribución de información más cercanos y accesibles a las audiencias locales” (*Consonante*, s. f.). De acuerdo con el diagnóstico de la investigación *Cartografías de la información*, los vacíos informativos en Colombia dan cuenta de que 166 municipios (lo que representa a 11 millones de personas) no disponen de información por no contar con radios comunitarias, *blogs*, ni medios de comunicación locales de ningún tipo, ni periodistas profesionales (Fundación para la Libertad de Prensa [FLIP], 2019). El informe fue promovido por la FLIP, que es la patrocinadora y financiadora de la iniciativa, lo que implica que el proyecto no cuenta con aportes nacionales: “Eso nos da una ventaja, un margen de libertad, que es algo que defendemos”, explica César Paredes, periodista de *Consonante*, quien además amplía acerca de los referidos vacíos informativos:

La información que nos arrojó la cartografía contempla diferentes variables. En algunos casos es el efecto de la guerra [interna entre las fuerzas del Estado, la guerrilla y el paramilitarismo] y de los desplazamientos forzados, y en otros es que nunca ha habido una tradición de comunicación en esas regiones; fueron asentamientos que crecieron, pero [en los que] nunca hubo una necesidad de comunicación. Creo que se trata de un vacío mucho más profundo, que es de ciudadanía, de cómo se conciben a sí mismos los sujetos de

esas regiones, y muchas veces las urgencias materiales están por encima de otro tipo de cuestiones. (César Paredes, entrevistado por J. D. Lencina, 6 de septiembre de 2022)

## Conclusiones: demanda del presente

Lejos de reducirse a una mera elucubración teórica, el abordaje se relaciona con aspectos vinculados a las vidas mismas de los sujetos, con sus cotidianidades afectadas, por lo que es existencial e histórico. El dispositivo comunicacional inunda incluso la intimidad de las personas hasta llevarlo permanentemente en sus manos, por ejemplo, en la forma de teléfonos móviles. Es decir, la vida misma es afectada por estas líneas a través de las que circulan dosis de poder discursivo, modelando las subjetividades y las existencias. Allí, los Estudios Sociales advierten el reclamo de reflexionar críticamente en un reto de actuación sobre el presente, en la búsqueda por actualizar las posibles interpretaciones:

En esta emergencia de conceptos y perspectivas teóricas críticas, se debe hacer visible un giro epistemológico que se desplieguen en un doble movimiento: desdibujar aquello que ha perdido vigencia y sentido, y al mismo tiempo, crear territorializaciones conceptuales que reflejen las nuevas configuraciones de lo social. (Piedrahita Echandía, 2017, p. 21)

Poner al día las tramas discursivas y los flujos de poder que subyacen en el campo comunicacional –y hacerlo en términos de biopolítica– no solo refiere a la necesidad de visibilizar de aquello que no es siempre evidente, sino también de explorar las potencias creadoras de nuevos mundos, emancipadoras y liberadoras.

Redes de datos financieros, tráfico de información de consumo, perfiles en la intangibilidad de las redes, discursos mediáticos como lentes interpretativos de la actualidad, constitución de los espacios virtuales como foros, vinculaciones

corporativas que forjan aquellos discursos y un sinnúmero de conexiones más modelan el mundo del siglo XXI. Pese a que, ante la coyuntura, esto pueda mostrarse naturalizado como parte de un escenario vital, urge asumir que se trata de flujos de poder que están presentes y que participan en la constitución de las existencias.

Vale la pena mencionar que se han emprendido iniciativas en línea con una biopolítica informacional; estrategias de intervención sobre las existencias individuales y colectivas específicas de las sociedades de control que apuntan a “modelizar, persuadir, capturar, potenciar y desarrollar al individuo en tanto público, es decir, integrante de un colectivo de opiniones y conductas orientadas por un heterogéneo conjunto de sistemas de información públicos y privados” (Costa, 2011, p. 6). En línea con esta preocupación por la afectación de la vida por parte del dispositivo tecnológico y de la virtualidad de las redes, el docente e investigador español José Luis Piñuel explica:

Sin saberlo, construimos una configuración para la que hay un destino en función de hábitos, gustos, etc., y recibimos aquello que la inteligencia artificial ha decidido que es lo que más se adecúa al perfil. Participamos en burbujas, en entornos cerrados y aislados a todo aquello que estamos habituados a ser, participar o construir. Se están perdiendo los criterios de verdad tradicionales, sobre todo los que constituían la preocupación de los teóricos del conocimiento. (José Luis Piñuel, catedrático de la Universidad Complutense, entrevistado por J. D. Lencina, 26 de enero de 2023)

Más allá de la biopolítica informacional, las características de la contemporaneidad dan cuenta de la pertinencia y menester de problematizaciones, en un campo específicamente enfocado al reconocimiento de las tramas que sostienen los discursos de los medios de comunicación y que configuran las formas de actuar, sentir y pensar de los sujetos en el presente. ¿Por qué se entiende que se trata de un *campo*? Bourdieu los asume como espacios en los que se tensionan relaciones de fuerza a fin de ganar dominio

sobre un determinado capital. Para beneficiarse en esas luchas, los participantes deben trabar alianzas, enfrentarse, tejer estrategias entre sí y con otros grupos con los que negocian alrededor de aquel bien que les es de interés: un cierto capital. Tales estrategias exigen prácticas en un juego que dispone de reglas y que se erigen en *habitus* para distribuir, legitimar y regular aquel poder:

Se puede representar así al mundo social en forma de espacio (de varias dimensiones) construido sobre la base de principios de diferenciación o distribución constituidos por el conjunto de las propiedades que actúan en el universo social en cuestión, es decir, las propiedades capaces de conferir a quien las posea con fuerza, poder, en ese universo. (Bourdieu, 1990, p. 205)

Así, en el campo se generan disputas por un capital que están mediadas por un componente de poder. ¿Cuál es el capital que está en disputa en el campo comunicacional? En cuanto espacio complejo en el que se lucha para lograr validez en la emisión de discursos, las dinámicas del juego apuestan a enunciar verdades, por lo que el participante que logre imponerse gozará de un mayor capital en clave de legitimidad para pronunciarse sobre la época.

El capital puede ser económico, cultural o simbólico. Mientras que el capital económico es directa e inmediatamente convertible en dinero y puede institucionalizarse en la forma de derechos de propiedad, el capital social tiene que ver con los contactos, vinculaciones y relaciones sociales. Hay que tener presente que la práctica periodística se fundamenta, en gran medida, en la gestión de fuentes que resulten significativas para el acceso a la información, como puede advertirse especialmente en el tratamiento de temas de la agenda política. El capital cultural, por su parte, puede ser de tres tipos: incorporado (conocimientos, habilidades, inteligencia, valores), objetivado (libros, objetos de arte, etc.) e institucionalizado (títulos, diplomas, certificaciones). Puede decirse que los periodistas deben disponer de cierto

entrenamiento, instrumentos (cámaras, grabadoras, ordenadores, etc.), que a su vez se corresponde con las posibilidades que denota el capital económico), así como de las credenciales que lo autorizan en la profesión. Pero, además, tanto un medio de comunicación como un periodista deben contar con prestigio y reconocimiento para que aquello que diga tenga cierto peso, algo que en la práctica periodística sea objeto de búsqueda permanente; la *credibilidad* se constituye en capital simbólico.

Estas diferentes formas de capital redundan en negociaciones de poder en el campo; así, repercuten en las dinámicas sociales. Es decir que el campo y el capital se relacionan mediados por el *habitus* (Bourdieu, 1998, p. 113). Estas relaciones dan cuenta de la pertinencia de la noción de campo para la *biopolítica de la comunicación*, a su vez, como marco de un dispositivo modelador de existencias afectadas por la racionalidad neoliberal.

¿Qué hace entonces el neoliberalismo?, ¿qué hace el déspota?, ¿qué hace el Yo? Poner trampas, el neoliberalismo, plan inmanente de la trampa trascendente, hace trampas en un juego que vuelve a empezar infinitamente. Por un lado, los nudos arborescentes traen consigo formas de socialización mercantilizadas, subjetividades móviles y competentes que afrontan el vértigo sin preguntarse nada, pues la vida está bajo el régimen del tiempo de Greenwich y el pensamiento no cesa de imitar lo múltiple a partir de una unidad superior preestablecida, en este sentido nos encontramos ante la lógica biopolítica de la era de la conexión: una sociedad de rompecabezas en la que individuos y colectivos buscan conectar y combinar “correctamente” en un eje estructural y generativo de significancia y subjetivación. [...] Dicho en otros términos, el programa que estas tecnologías adelanta es principalmente el consumo de libertad, disponiendo lo necesario para la producción de aquello que se requiere para ser libre, el sistema administra y organiza las condiciones medioambientales para que los sujetos busquen “una perspectiva y realización personal” que

confiera sus acciones de sentido en lo cotidiano y al tiempo sean competentes en la medición del riesgo y su actuar en el mercado. (Martínez Posada y Ochoa Ordóñez, 2017, p. 226)

La normalización de los procesos de estimulación de subjetivaciones producidas en esta clave es parte del fenómeno de globalización de las funciones humanas y maquínicas que Guattari (2008) nominó como *capitalismo mundial integrado* (p. 53). Lejos de ser algo etéreo y lejano, todo esto tiene su correlato con las cotidianidades; mientras el campo comunicacional europeo se debate ante la posibilidad de la conformación de un gran *pool* mediático continental a través de MFE (Asociación de la Prensa de Madrid [APM], 2022), gran parte de Latinoamérica lo hace en términos de *lawfare*, es decir, sobre la vinculación de intereses entre medios de comunicación, estructuras judiciales y gobiernos (Romano, 2020, pp. 14-40). Entretanto, la red social Twitter, espacio virtual constituido en foro público contemporáneo por excelencia, fue adquirida por el magnate Elon Musk (El País, 2022); ¿qué implicancias tendría que este foro de expresión sea parte de los bienes de quien ostenta una de las mayores fortunas del mundo y un actor relevante de los mercados<sup>4</sup>?

Como balance, el recorrido por los *trayectos experimentales* abre la puerta para, como se planteó inicialmente, enfatizar en la necesaria pertinencia de un campo de problematización biopolítico específicamente comunicacional. Además, las particularidades epocales ameritan abordajes en la línea de cruce entre los discursos que circulan, las tecnologías a través de las que lo hacen y las posibilidades emancipatorias que puedan llegar a permitir los resquicios dejados por el dispositivo gubernamental mediático. En resumen, las características del presente demandan tal ejercicio crítico.

Como se advirtió, los recorridos iniciados por Foucault sobre la problemática biopolítica han sido

<sup>4</sup> La revista especializada *Forbes* calcula la fortuna de Musk en USD 248 000 millones. Es decir, más alta que el PIB de países como Grecia, Irán o Nueva Zelanda (Hernández, 2022).

amplios y desde diversas vías. Pero lo específicamente relativo a las dinámicas comunicacionales se presenta como una necesidad política existencial por la posibilidad de encarar las líneas de poder que afectan las vidas y las subjetividades. Por eso, la *biopolítica de la comunicación* se compone con sus dos caras, la de los medios de comunicación como dispositivos de gobierno de la condición neoliberal y la de los *trayectos experimentales comunicacionales críticos*. En un presente conformado principalmente por objetos discursivos, flujos y canales de comunicación (en gran medida circulando por los espacios de la virtualidad), un abordaje específicamente comunicacional se torna en rudimento elemental para descifrar la actualidad y para explorar los posibles intersticios, fugas y resistencias que signifiquen aperturas para la creación de realidades-otras.

## Reconocimientos

Las propuestas contenidas en este artículo surgen de la investigación titulada “La producción biopolítica de la subjetividad del periodista (2005-2023)” que se lleva a cabo en régimen de cotutela entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia) y la Universidad de Málaga (España). Este régimen, a su vez, se da en el marco de la cohorte 2022 de la beca concedida por la Asociación Universitaria Interamericana de Posgrado (AUIP) para la cotutela de tesis doctorales.

## Referencias

- Asociación de la Prensa de Madrid (APM). (21 de marzo de 2022). *MFE lanza una oferta para comprar el 44 % de Mediaset España*. <https://www.apmadrid.es/mfe-lanza-una-oferta-para-comprar-el-44-de-mediaset-espana/>.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura* (Trad. M. Pou). Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (Trad. M. Ruiz de Elvira). Taurus.
- Consonante.org (s. f.). *Qué es Consonante*. <https://consonante.org/acerca#que-es-consonante>.
- Costa, F. (2011). Biopolítica informacional. Apuntes sobre las tecnologías de gobierno de los públicos en las sociedades de control. *Espacios Nueva Serie*, 7(N.º esp.), 138-153. [https://www.academia.edu/12889713/Biopol%C3%ADtica\\_informacional\\_Apuntes\\_sobre\\_las\\_tecnolog%C3%ADas\\_de\\_gobierno\\_de\\_los\\_p%C3%BAblicos\\_en\\_las\\_sociedades\\_de\\_control](https://www.academia.edu/12889713/Biopol%C3%ADtica_informacional_Apuntes_sobre_las_tecnolog%C3%ADas_de_gobierno_de_los_p%C3%BAblicos_en_las_sociedades_de_control).
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones. 1972-1990*. (2.ª ed.). Pre-Textos.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Pre-Textos.
- El País. (30 de octubre de 2022). *Y Elon Musk compró Twitter*. [https://elpais.com/opinion/2022-10-30/y-elon-musk-compro-twitter.html?prm=copy\\_link](https://elpais.com/opinion/2022-10-30/y-elon-musk-compro-twitter.html?prm=copy_link).
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. (2.ª ed.). La Piqueta.
- Foucault, M. (1984). *Saber y verdad* (Trad. J. Varela y F. Álvarez-Uría). La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Hermenéutica del sujeto* (Trad. F. Álvarez-Uría). La Piqueta.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung]. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (11), 5-26. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/7261>.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales* (Vol. III) (Trad. Á. Gabilondo). Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Sobre la Ilustración*. (2.ª ed.). Tecnos.
- Foucault, M. (2007a). *Historia de la sexualidad. 1: La voluntad de saber*. (31.ª ed.). Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007b). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France 1978-1979* (Trad. H. Pons). Fondo de Cultura Económica.
- Fundación para la Libertad de Prensa (FLIP). (2019). *Cartografías de la información. Presentación de resultados*. <https://www.flip.org.co/images/pdfs/Resultados-cartografas-de-la-informacin.pdf>.
- García Romanutti, H. (2014). *El Estado según Foucault: soberanía, biopolítica y gubernamentalidad. Utopía*

- y *Praxis Latinoamericana*, 19(66), pp. 53-66. <http://hdl.handle.net/10469/6766>.
- Guattari, F. (2008). *La ciudad subjetiva y post-mediática. La polis reinventada* (Trad. E. Restrepo y E. Hernández). Fundación Comunidad.
- Hardt, M. y Negri, A. (2000). *Imperio* (Trad. E. Sadier). Harvard University Press. <https://construcciondeidentidades.files.wordpress.com/2014/09/negri-antonio-imperio.pdf>.
- Hernández, O. (6 de octubre de 2022). Esta es la fortuna de Elon Musk: el hombre más rico del planeta. *EPE*. <https://www.epe.es/es/economia/20220426/cuanto-dinero-tiene-elon-musk-13571003#:~:text=Para%20hacerse%20una%20idea%20de,Zelandia%20%2D210.700%20millones%20de%20d%C3%B3lares>.
- Janeiro Pereira, D. (2019). Mediapart: de éxito improbable a referencia del periodismo. En *Libro de Actas XVI Congreso AsHisCom* (pp. 360-378). AHC. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3784439>.
- Lazzarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. Amorrortu.
- Martínez Posada, J. (27 a 29 de agosto de 2014). *Filamentos para las investigaciones en la visibilización de las subjetividades desde la arqueología y la genealogía* [Conferencia]. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMECS), Costa Rica. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/108634>.
- Martínez Posada, J. y Ochoa Ordóñez, C. (2017). Actitud esquizoanalítica. Esquizoanálisis, un método menor de descomposición del dispositivo capitalista. *Tabula Rasa*, 26, 221-245. <https://doi.org/10.25058/20112742.195>.
- Martínez Posada, J. y Quiroga Sichacá, L. (2017). El dispositivo en la producción biopolítica de las subjetividades en la educación. En J. Martínez Posada (ed.), *Dispositivos de producción de subjetividades: perspectivas conceptuales* (pp. 29-59). Unisalle.
- Mattelart, A. (1971). El medio de comunicación de masas en la lucha de clases. *Pensamiento Crítico*, 53, 4-44. <https://www.filosofia.org/rev/pch/1971/n53p004.htm>.
- MediaPart [@mediapart]. (31 de enero de 2019). *MediapartLive hors les murs chez les "gilets jaunes" de Commercy* [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/u-YvZUOdKg8>.
- Piedrahita Echandía, C. (2017). Red Iberoamericana de Estudios Sociales: pensamiento crítico y construcción de territorios de paz. En M. Fuentes Zurita, C. Piedrahita Echandía y P. Vommaro (eds.), *Formación para la crítica y construcción de territorios de paz* (pp. 17-33). Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Clacso; Magisterio.
- Romano, S. (2020). Lawfare y neoliberalismo en América Latina: una aproximación. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, (13), 14-40. <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s23141174/dgrr8vink>.
- Rosenberg, L. (2018). 'Es tiempo de un diario nuevo'. El origen del diario *Tiempo Argentino* y las condiciones de posibilidad de la formación de la cooperativa Por más Tiempo (2010-2016). *La Trama de la Comunicación*, 22(2), 57-76. <http://hdl.handle.net/2133/12353>.
- Salinas Araya, A. (2014). *La semántica biopolítica. Foucault y sus recepciones*. Cenaltes.
- The Intercept. (s. f.). *About The Intercept*. <https://theintercept.com/about/>.
- Tiempo Argentino (s. f.). *Nuestro compromiso*. <https://www.tiempoar.com.ar/quienes-somos/>.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud: para un análisis de las formas de vida contemporánea*. Traficantes de Sueños.



*Autora invitada*





AUTORA INVITADA

## Lecturas dramatizadas y escritura creativa en un contexto universitario interdisciplinar

### Dramatized Readings and Creative Writing in an Interdisciplinary University Context

Cristina del Moral Barrigüete<sup>1</sup> 

#### Resumen

Este trabajo presenta los resultados de un proyecto de innovación docente interdisciplinar cuyos objetivos finales son: 1) fomentar la lectura entre el alumnado universitario de obras dramáticas con distinta temática, centradas en la igualdad de género, la vida saludable y la sostenibilidad del medio ambiente; 2) utilizar la dramatización como herramienta didáctica para trabajar los recursos de la interpretación oral en beneficio de la expresividad y claridad expositiva; 3) fomentar su aplicación didáctica en distintas materias curriculares del Grado de Educación Primaria. Para ello, se diseñan estrategias metodológicas innovadoras propias de la interpretación y se establecen varias fases de trabajo en el aula. El perfil de la muestra lo conforman 218 alumnas y alumnos de segundo, tercero y cuarto curso, en el Grado de Educación Primaria y Grado de Educación Primaria (Bilingüe) de la Universidad de Granada (España). Tras la implementación del proyecto, se evidencia el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales, personales, emocionales y afectivas, en beneficio de la motivación de aprendizaje y el rendimiento académico en todas las materias curriculares, gracias a las técnicas y estrategias de interpretación llevadas a cabo. Entre las conclusiones está la de haber establecido un equipo multidisciplinar de innovación docente y de buenas prácticas, que ajusta los procesos de enseñanza y aprendizaje a la sociedad actual, además de comprender cómo el Teatro Aplicado a la Educación es un recurso adecuado para apostar por un aprendizaje integral y emocional de los universitarios.

**Palabras clave:** investigación docente, teatro aplicado, dramatización, lectura, escritura creativa, universidad.

#### Abstract

This paper presents the results of an interdisciplinary teaching innovation project, whose final objectives were 1) to encourage university students to read dramatic literature works with different themes, mainly focusing on gender equality, healthy living, and environmental sustainability; 2) to use dramatization as a teaching tool to work on the resources of oral interpretation for the benefit of expressiveness and clarity of exposition; 3) to promote its teaching application in different curricular subjects of the Bachelor's Degree in Primary Education. To this effect, innovative methodological strategies for interpretation were designed, and several phases of work were established in the classroom. The sample profile is made up of 218 men and women students in the second, third, and fourth years of the Bachelor's Degree in Primary Education and the Bachelor's Degree in Primary Education (Bilingual) at the University of Granada (Spain). After the implementation of this project, there is evidence for the development of communicative, social, personal, emotional, and affective skills, to the benefit of learning motivation and academic performance in all curricular subjects. All this, thanks to the interpretation techniques and strategies employed. As a conclusion, a multidisciplinary team of teaching innovation and good practices was established which adjusts teaching and learning processes to today's society, in addition to understanding how applied theater is a suitable tool to enable integral and emotional learning in university students.

**Keywords:** teacher research, applied theater, dramatization, reading, creative writing, university

<sup>1</sup> Profesora laboral permanente en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Granada. Doctora en Educación por la Universidad de Granada. Correo electrónico: [crismorab@ugr.es](mailto:crismorab@ugr.es)

**Cómo citar:** Del Moral, C. (2023). Lecturas dramatizadas y escritura creativa en un contexto universitario interdisciplinar. *Enunciación*, 28(1), 161-175. <https://doi.org/10.14483/22486798.20500>

Artículo recibido: 19 de febrero de 2023; aprobado: 19 de mayo de 2023

## Introducción

Es sabido que el Teatro Aplicado (TA) intenta comprender de forma positiva los procesos sociales de una comunidad específica, desde las ciencias de la salud (la dramaterapia) a las ciencias de la educación. En particular, el Teatro Aplicado a la Educación (TE) incide claramente en la sensibilidad y las emociones, induce aprendizajes realmente significativos con capacidad de transformar al ser aprehendiente y alentar su conocimiento, a partir de un contexto lúdico (Blanco-Rubio, 2001; Núñez y Navarro, 2007; Navarro, 2011; Motos y Ferrandis, 2015; Vieites, 2014, 2016; Méndez, 2021). También así se ha constatado en investigaciones y experiencias previas (Lucena y Del Moral, 2021; Del Moral, 2021, 2022a; Del Moral y Massó, 2022).

Ahora bien, como afirma Méndez (2021),

son necesarios procesos de formación, pues todo producto cultural, en su codificación y descodificación, maneja códigos que le dan forma y sentido, pero también se vincula con una determinada forma de creación artística que hay que situar en el imaginario sociocultural del ciudadano, para que esa manifestación artística –y sus productos– sea visible, asequible, pertinente e incluso necesaria. (p. 23)

Si bien se utiliza *teatro/drama en educación* como término más aceptado en las tendencias actuales (Méndez, 2021), en este trabajo no se hace una especial distinción conceptual y se habla indistintamente de *teatro*, *dramatización* y *teatro aplicado* (Motos y Ferrandis, 2015).

Como objetivo primordial, este proyecto interdisciplinar de innovación e investigación docente se propuso iniciar en la formación en las artes escénicas a sus participantes, estudiantes del Grado de Educación Primaria y Grado de Educación Primaria (Bilingüe), para conseguir nuevas competencias curriculares de la LOMLOE (Jefatura del Estado, 2020), como la empatía, el autoconocimiento, el saber ser y el saber estar. Los objetivos específicos propuestos han sido tres: 1) lograr una formación literaria

propia con obras de literatura infantil y juvenil en el género dramático; 2) conocer las dimensiones que el Teatro Aplicado a la educación puede desarrollar en el alumnado universitario desde su formación inicial, y 3) aplicar los beneficios del teatro en distintas materias curriculares y en diferentes cursos: Didáctica de la Lengua Española II (2.º curso), Educación Lingüística para Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en Primaria (4.º curso), Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil (3.º curso) y Didáctica de las Ciencias Experimentales II (3.º curso), en la búsqueda por cubrir con las competencias específicas y aprendizajes de estas materias del currículo en el Grado de Educación Primaria y Grado de Educación Primaria (Bilingüe). Todo ello, a partir de la visión integradora e inclusiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, s. f.) que apuestan por una cultura de paz y por una educación basada en los principios democráticos de la tolerancia, el respeto y el diálogo como herramientas para la prevención de los conflictos y su resolución pacífica.

## Metodología

Para lograr los objetivos propuestos en este trabajo, se persigue un enfoque desde la experiencia y vivencias propias del Teatro Aplicado (TA) en la Educación (TE). Así, se trabajan aspectos de la comunicación verbal y no verbal, de la expresión artística, teniendo en cuenta distintos tipos de texto, literarios y no literarios, su musicalidad, etc., para llevar a repensar la función educadora que como futuros maestros habrá de adquirirse ya antes como universitarios de los Grados implicados.

Por otra parte, este proyecto ha promovido un equipo multidisciplinar de innovación docente y de buenas prácticas para ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje a la docencia habitual de las materias involucradas, desde sus comienzos durante el bienio que se ha llevado a cabo (2020-2022).

Además, se ha adelantado de manera transversal un proceso creativo en el que intervienen

tanto la expresión lingüístico-comunicativa, como los conocimientos científicos, gracias al TA y TE, desde el compromiso de los departamentos participantes (Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de la Expresión Musical, Plástica [Artística y Visual] y Corporal), para alcanzar las competencias específicas del magisterio en la Universidad de Granada.

La muestra total la conforman 218 alumnas y alumnos de edades comprendidas entre los 19 y 22 años, correspondientes a los cursos de segundo (76), tercero (76) y cuarto (66), en su mayoría participantes femeninos, como viene siendo habitual en la profesión en España. La docencia es una profesión históricamente feminizada, especialmente en las primeras etapas de la enseñanza.

El tipo de investigación que se ha llevado a cabo ha sido la investigación cualitativa, pues es la clave dinamizadora de la acción didáctica y formativa en la educación. En palabras de Romero y Ordoñez (2018),

en la investigación cualitativa el investigador intenta informar con claridad y profundidad acerca de sus propias observaciones y experiencias con el mundo social [...]. De esta forma, en los diversos diseños se les da mucha importancia a las expresiones subjetivas (escritas o verbales) de los significados dados por los sujetos estudiados [...]. Es por ello que los diseños cualitativos combinan varios métodos o técnicas para comprender mejor el fenómeno estudiado. (p. 58)

En concreto, se ha optado por la investigación-acción en este proyecto, ya que es la que mejor pone el acento en la relación de la investigación teórica y práctica, con el objetivo de mejorar y transformar la realidad educativa, de acuerdo con la literatura especializada (Kemmis y McTaggart, 1992; Cohen *et al.*, 2002; Colmenares, 2012). Además, sigue el proceso cíclico que propuso Lewin (1944, citado por Romero y Ordoñez, 2018) de “planificación, búsqueda de hechos, acción,

evaluación y reflexión” (Botella y Ramos, 2019, p. 129). En otras palabras, este modelo conlleva tres fases básicas: elaboración del plan, puesta en marcha y evaluación. Particularmente, en este proyecto se establecen estas tres fases de trabajo en el aula del siguiente modo: 1) acercamiento teórico-práctico; 2) implementación en las prácticas del curso de las materias implicadas; 3) muestra final con la exposición de los trabajos finales realizados por cada grupo-clase.

Esta investigación de campo, por tanto, utiliza una metodología mixta, propia de la investigación cuasiexperimental, dado el escenario natural del contexto educativo universitario, con grupos ya formados que no se alteraron para realizar el experimento, salvo en el caso de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales II. La profesora encargada de la materia optó por que el alumnado se presentara voluntariamente en horario vespertino, para no impedir el habitual desarrollo de la docencia con el gran grupo. De esta manera, se dotó de una implementación horaria extra durante el proceso de creación de este proyecto para esta asignatura, también por la complejidad temática suscitada tanto para el profesorado como para el alumnado.

En cuanto al tipo de análisis, se maneja uno de tipo descriptivo e interpretativo, en el que se reseñan los hallazgos concernientes a los objetivos de la propuesta de intervención y vinculados con datos objetivos obtenidos en una prueba diagnóstica inicial al comienzo del semestre. El análisis de estos datos tuvo en cuenta programas informáticos de análisis cuantitativo (SPSS) y cualitativo (NVivo), así como otras técnicas de observación directa que permiten seguir mejorando los objetivos no alcanzados.

Por su parte, el análisis interpretativo (evaluación intermedia y final) consistió en emplear instrumentos como rúbricas de evaluación, que la coordinación del proyecto creó para evidenciar la adquisición de competencias de los participantes, siguiendo los principios de la investigación-acción y su proceso cíclico, ya mencionado.

En la recolección de datos, también para esta evaluación interpretativa, se utilizaron distintos cuestionarios de satisfacción y valoración, así como entrevistas semiestructuradas tanto al profesorado como al alumnado implicado, en los que se muestra cualitativamente sus apreciaciones y opiniones.

### **Adquisición de competencias del Grado de Educación Primaria vinculadas al proyecto INVENTaTe+**

Entre las competencias específicas de las distintas materias implicadas en el proyecto INVENTaTe+ se hizo un primer análisis de necesidades para incorporar este proyecto a la docencia habitual durante el curso 2020-2021. En la asignatura de Didáctica de la Lengua Española II, entre las competencias específicas que se relatan en la información detallada de los planes de estudio en la web de la universidad se encuentran las siguientes:

Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje oral y su enseñanza y saber diseñar estrategias y actividades para ponerlo en práctica en el aula. Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza y saber diseñar estrategias y actividades para ponerlo en práctica en el aula. Fomentar la lectura y animar a escribir. Llevar a cabo una enseñanza de la lengua de tipo funcional y comunicativo encaminada al desarrollo de competencias. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo de lengua española mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes. ([Universidad de Granada, 2023](#))

Igualmente, en la asignatura de Educación Lingüística para Alumnado de Primaria con Necesidades Educativas Especiales (NEE), se estudiaron las siguientes competencias específicas de la materia, relacionadas con este proyecto, para el análisis y posterior incorporación a la docencia habitual, como son:

Conocer las características del lenguaje en sujetos con NEE y diseñar estrategias didácticas específicas orientadas al enriquecimiento de las competencias comunicativas que faciliten su integración académica y social; crear, seleccionar y evaluar materiales curriculares destinados a promover el aprendizaje a través de actividades con sentido para el alumnado con NEE; Diseñar, aplicar y evaluar actividades y materiales que fomenten la creatividad; Diseñar, aplicar y evaluar actividades y materiales que integren el uso de la lengua oral y la escrita para reforzar el aprendizaje de ambos códigos; Promover el acercamiento del alumnado con NEE a la literatura infantil como fuente de disfrute, de desarrollo de la creatividad y de enriquecimiento del lenguaje. ([Universidad de Granada, 2023](#))

En cuanto al análisis de necesidades de las materias del segundo curso de este proyecto de innovación docente, se destacan las siguientes competencias específicas estudiadas de la asignatura de Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil:

- Capacitación para estimular en el alumnado el deseo de leer como una forma de conocimiento.
- Conocimiento de buenos libros de la Literatura Infantil y Juvenil y capacitación para su elección en función del alumnado y los contextos escolares.
- Conocimiento de las fuentes bibliográficas, electrónicas y documentales más importantes para la formación personal y profesional.
- Capacitación para seleccionar, preparar o adaptar materiales didácticos de todo tipo.
- Capacitación para la preparación de actividades de formación literaria tanto en el aula como fuera de ella.
- Consideración de las nuevas situaciones sociales y culturales de nuestro país en la actividad docente.

Por su parte, entre las tareas prácticas propuestas en esta materia de literatura y vinculadas

directamente con este proyecto se destacan las siguientes:

- Presentación y comentario de prácticas educativas de animación a la lectura.
- Ensayos de lectura en voz alta de cuentos y poemas.
- Ejercicios de escritura creativa, susceptibles de ser aplicados posteriormente en las aulas.
- Dramatizaciones de textos literarios infantiles y juveniles.

Y en cuanto a los objetivos de la materia (expresados como resultados esperables de la enseñanza) y vinculados a este proyecto fueron los siguientes:

- Conocimiento de los principios, teorías y técnicas concernientes a la formación literaria y a la promoción de la lectura.
- Conocimiento de los modos de aplicación de los principios y teorías a situaciones prácticas y a distintos contextos.
- Sociales y educativos.
- Desarrollo de una actitud entusiasta hacia los libros para niños y jóvenes, así como hacia la educación literaria.
- Desarrollo de capacidades de planificación, improvisación y experimentación en torno a la literatura infantil y juvenil.

En la asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales II, las competencias específicas de la formación didáctico-disciplinar que se estudiaron para hacer un primer análisis de necesidades e incorporar este proyecto a la docencia habitual durante el curso 2021-2022 se encuentran las siguientes:

- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
- Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
- Valorar las ciencias como un hecho cultural
- Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible.
- Fomentar la lectura y animar a escribir.
- Conocer el currículo escolar de la educación científico-artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical.

Entre las tareas que se proponen en esta materia se destacan tres por su vinculación a este proyecto, a saber:

- Desarrollo de la competencia argumentativa y uso de pruebas y evidencias en contextos escolares.
- Desarrollo de la competencia lingüística en un contexto de vocabulario de Ciencias de la Naturaleza.
- Importancia de las emociones en la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza.

Como resultados de aprendizaje (objetivos), vinculados a la guía docente de esta asignatura se propusieron para este proyecto:

- Conocer y aplicar recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias de la Vida.
- Programar y ensayar actividades para Educación Primaria en el ámbito de Ciencias de la Vida.

- Utilizar fuentes de documentación e información relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de esta disciplina.
- Reconocer la actividad científica como una aportación cultural caracterizada por un rigor metodológico propio y diferenciador de otras disciplinas y actividades humanas.
- Desarrollar el espíritu crítico e investigador.

### Aplicación didáctica del proyecto INVEN-TaTe+ o su desarrollo durante el bienio 2020-2022

Durante el curso 2020-2021 el grupo participante de 2.º Didáctica de la Lengua Española II confeccionó previamente varias historias colaborativas, a partir de las propuestas didácticas de [Rodari \(2017\)](#). Estas creaciones literarias propias tuvieron lugar en diferentes seminarios prácticos. Posteriormente, se llevó a cabo una selección textual para su adaptación teatral y dramatización, siguiendo los pasos para realizar una

lectura dramatizada. Estas pautas fueron elaboradas conjuntamente con la coordinación y proporcionadas por la colaboradora de este proyecto (figura 1).

Dada la situación de pandemia vivida en ese curso, la docencia se adaptó a un sistema híbrido y multimodal con sesiones síncronas virtuales. Por otro lado, para el aprendizaje autónomo y como actividades formativas no presenciales, se ofreció la posibilidad de adaptar las técnicas y herramientas teatrales mediante grabaciones individuales, supervisadas por la colaboradora externa, junto con el resto del equipo docente en varias tutorías online.

Asimismo, la puesta en escena se realizó virtualmente y de manera síncrona por la plataforma *Moodle* de la universidad, incorporando los vídeos creados y editados por los participantes.

La valoración y satisfacción del alumnado fue positiva, según las encuestas finales, como se corrobora en la siguiente frase de una de las participantes: “Aun habiendo sido online, hemos podido afrontarlo a la perfección, tanto la organización como la dificultad que esto supone”.

#### Figura 1.

##### *Decálogo lectura dramatizada*

Cómo hacer una lectura dramatizada en 10 pequeños pasos:

1. DOY SENTIDO AL TEXTO. Empieza por averiguar qué quieres decir con exactitud. Lee el texto varias veces.
2. RESPIRO. No te olvides de respirar. Tenlo en cuenta en las pausas, no te aceleres.
3. NO ME MUEVO. Plántate en el suelo como si fueras un árbol y no te muevas si no sabes dónde vas.
4. PROYECTO MI VOZ. Cuida el tono de tu voz, aunque el personaje susurre, tú debes llegar hasta la última fila de tu auditorio.
5. VOCALIZO. Habla despacio. Vocaliza. Practica.
6. DOY RITMO Y MELODÍA AL TEXTO. Melodía. Modula tu voz con tu mensaje. Haz lo que dices interesante de escuchar y no te olvides del ritmo. Para eso ten en cuenta:
7. TENGO UNA INTENCIÓN. Intención. Fondo y forma, lo que dices y cómo lo dices. Convence, emociona, asusta, divierte, tienes muchas posibilidades a tu disposición.
8. PONGO EMOCIÓN. Emoción. Para usar la intención entiende la emoción. Ajústala, dale variedad, los dejarás pegados al asiento.
9. SIENTO MI CUERPO Y EXPRESIÓN FACIAL. Cuerpo y cara. Tus gestos van con tu voz y tu mensaje. No te olvides de incluir la corporalidad y la expresión de tu rostro y adecuarlos a tu intención, emoción y mensaje.
10. DISFRUTO. Disfruta y si te equivocas: improvisa o reconócelo. A nadie le gusta la mentira, pero sí la honestidad. Recuerda: tú estás en el escenario; el público, no. Si se lo ofreces con seguridad y simpatía, te lo comprarán.

Fuente: Megías y Del Moral (2020-2022).

En el siguiente curso, tanto el grupo participante de 4.º de Educación Lingüística para Alumnado en Primaria con Necesidades Educativas Especiales (NEE) como el de 3.º de Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil, crearon previamente y de forma colaborativa (en grupos de siete personas) un guion con diálogos y estructura dramática durante los seminarios de prácticas, repitiendo el esquema del curso anterior para su posterior dramatización con las pautas didácticas indicadas más arriba (Figura 1).

En cuanto a la materia Didáctica de las Ciencias Experimentales II, la responsable de dicho grupo, como se ha mencionado ya, prefirió desarrollar este proyecto en horario vespertino con el alumnado voluntario compuesto por 18 estudiantes. El objetivo del cuestionario elaborado para la evaluación diagnóstica permitió saber los gustos hacia el consumo teatral y sus beneficios como futuros docentes de primaria, registrar sus conocimientos literarios, las actividades teatrales previas realizadas, y detectar qué competencias y habilidades para su formación creen ellos que alcanzarían gracias a este proyecto.

Por último, la muestra participante la conformaron 12 alumnas y 4 alumnos, habiendo abandonado el proyecto tan solo 2 alumnos. Para la elaboración de los textos dramáticos y posterior dramatización, el alumnado se involucró de manera activa y colaborativa durante todas las sesiones formativas.

En definitiva, la aplicación práctica de este proyecto, incluida ya a la docencia habitual, ha sido posible gracias a los mismos objetivos de las guías docentes, como son los ejercicios de escritura creativa y las dramatizaciones de textos propios de la literatura infantil y juvenil, en el caso de la materia del mismo nombre. Por su parte, entre las competencias específicas, relacionadas con este proyecto y mencionadas en la guía docente de Didáctica de las Ciencias Experimentales II se encuentran:

valorar las ciencias como un hecho cultural, reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas

ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible, fomentar la lectura y animar a escribir y conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical en relación con la ciencia. (Universidad de Granada, 2023)

Así, la educación literaria creativa y emocional alcanzada por el fomento y animación lectora de textos dramáticos (literarios, científicos, sociales y filosóficos), ha servido para desarrollar el compromiso con la sociedad compleja y diversa en la que vivimos. También esta formación artístico-literaria contribuye con la sostenibilidad del medio ambiente, la vida saludable y la igualdad de género (ODS), fijados en la Agenda 2030 de Naciones Unidas, de obligado cumplimiento para todo el mundo e incorporados recientemente también en el ámbito educativo curricular, según LOMLOE (Jefatura del Estado, 2020).

Entre los fragmentos leídos se encuentran las lecturas de *Ayssa y el árbol*, de Lola Fernández de Sevilla; *Estrellas y agujeros negros (entre otras cosas)*, de Javier Hernando Herráez y Rocío Bello; *La siembra de los números*, de Nieves Rodríguez Rodríguez (Premio SGAE de Teatro Infantil, por su obra *Lo que vuelve a casa (y otros árboles)*, 2017); *La primera noche de los niños pájaro*, de la granadina Gracia Morales (también Premio SGAE de Teatro Infantil y Juvenil, 2011, por *De aventuras*); o *El estómago de la ballena*, de Luis Fernando de Julián (ganador en 2018 de la vigésima edición del Premio ASSITEJ-España de Teatro para la Infancia y la Juventud).

Asimismo, los propios estudiantes han sido artífices de la escritura creativa de textos dramáticos, supervisados por el equipo docente especialista en la materia y la colaboradora externa, participando directamente y colaborativamente en INVENTaTe+, para procurar una educación de calidad y sensibilizar a la sociedad presente y futura de una mejor coexistencia y cuidado de nuestro planeta. Las historias creadas han sido recopiladas en una *Colección de Materiales Docentes para Didáctica*

de las Ciencias Experimentales, vol. II, Educación Primaria, inédita hasta la fecha. También, el Teatro Aplicado (TA) en la Educación (TE) en este proyecto ha combinado la creatividad lingüística y literaria, la ciencia, las artes visuales o la música con el impulso de un equipo interdisciplinar y el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas innovadoras como esta, que han revitalizado los procesos de enseñanza y aprendizaje en aras de su adaptación a la actual sociedad en crisis.

Las dramatizaciones representadas e interpretadas por los participantes tanto en las aulas de referencia como en otros espacios creativos han generado acciones monologadas o plurigestionadas (monólogos, diálogos, conversaciones), verosímiles o imaginarias, que despiertan el interés de los espectadores. El carácter potencialmente integrador del teatro hace que uno o más personajes desarrollen este tipo de acciones valiéndose de diferentes estrategias discursivas, utilizando no solo la palabra, sino también la mímica y el gesto, la expresión musical o corporal. Igualmente, el uso de herramientas tecnológicas como las videonarraciones han provocado especialmente el interés del grupo bilingüe de este proyecto.

## Resultados

### Resultados cualitativos del proyecto

La mejora de la comunicación verbal y no verbal (dicción, gesticulación, postura, expresividad) del alumnado de la titulación del Grado de Educación Primaria y Grado de Educación Primaria (Bilingüe) se ha visto beneficiada gracias a la lectura de obras dramáticas, la escritura creativa del texto dramático y la dramatización posterior realizada en el proyecto INVENTaTe+ con los recursos didácticos utilizados. Esto afecta positivamente a su formación inicial y futura, en situaciones como presentaciones, tutorías individuales o grupales y pruebas orales formales.

En concreto, las técnicas teatrales y habilidades comunicativas orales, que se incluyen en este

proyecto y en las distintas materias del currículum universitario, promueven el tratamiento de la voz, el sentimiento y la emoción, el movimiento, el trabajo en equipo, la cooperación entre iguales, etc. Al ser estas técnicas más participativas, han contribuido a que los discentes de INVENTaTe+ asimilen mejor ciertos conocimientos de forma más afable. Destacamos tres categorías extraídas del análisis cualitativo de resultados<sup>1</sup> (aprendizajes y formación, motivación y aprendizaje, habilidades sociales y humanas):

#### [Aprendizajes y formación]

Estoy aprendiendo ciencias, literatura, artes escénicas, artes plásticas, desarrollo emocional, gestión de frustraciones, autoconcepto, autoconocimiento, empatía, respeto por las ideas ajenas, respeto del medio ambiente, expresión oral y escrita [...] /Estoy aprendiendo a cómo realizar un proyecto tan creativo y los diferentes pasos que se pueden realizar para crear y realizar un teatro. (Estudiante 11, 2022)

#### [Motivación y aprendizaje]

Estoy aprendiendo cómo explicar temas científicos a niños/[...] nuevas formas para transmitir conocimientos de forma dinámica y divertida/[...] aprender mientras disfrutamos. (Estudiante 5, 2022)

#### [Habilidades sociales y humanas]

[...] el relacionarme con las personas, saber trabajar en equipo y el ayudarnos los(as) unos(as) a los(as) otros(as), el tener en cuenta cada problema que surge y saber solucionarlo de la mejor manera posible. (Estudiante 112, 2022)

[...] estoy aprendiendo a cómo relacionarme más aún con las personas, a contemplar los diversos planteamientos e ideas y a complementarlas/[...] especialmente habilidades personales y sociales/[...] otras destrezas como la escucha activa y la comunicación con el resto de integrantes del grupo. (Estudiante 8, 2022)

<sup>1</sup> Por la ley de protección de datos y tratamiento de los datos personales en las investigaciones realizadas en la Universidad de Granada, todos los sujetos han sido anonimizados para esta investigación con un código numérico. Más información en: <https://secretariageneral.ugr.es/unidades/oficina-proteccion-datos>



Por su parte, las competencias como la lingüístico-literaria, además de la expresión corporal y movimientos gestuales (comunicación no verbal), que complementan la palabra (competencia estratégica), la proxemia (distancias entre los interlocutores) y la paralingüística (expresiones faciales, volumen, tono de voz, entonación, etc.) se han visto implicadas con la dramatización. También las otras competencias clave en la formación inicial del maestro del Grado de Educación Primaria (aprender a aprender, digital, social y cívica, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales). En este sentido, se ha favorecido la buena competencia comunicativa, científico-artística, plástica y visual del estudiante, sobre todo mediante el trabajo de la competencia léxica y desarrollo del vocabulario específico y técnico propio de las ciencias, acontecido en las lecturas de los textos dramáticos proporcionadas o incluso en los elaborados por ellos mismos.

Una de las cuestiones más significativas es la motivación que se ha mostrado en todo momento, al vincular la ciencia con el teatro sin perder de vista los aprendizajes obtenidos y resumidos en los siguientes aprendizajes múltiples con este proyecto: habilidades personales y sociales, habilidades propias de la dramatización e interpretación, conocimientos científicos, lingüístico-literarios, artístico-visuales, técnicos y de edición audiovisual, tal como registran los participantes en las entrevistas y encuestas de evaluación intermedia y finales realizadas. En suma, se evidencia en sus respuestas que han alcanzado visiblemente un acercamiento a la ciencia, a la literatura, al teatro y a la creación artística.

#### **[Acercamiento conocimientos científicos, literarios y culturales o artísticos]**

Estoy aprendiendo cómo explicar temas científicos a niños/[...] nuevas formas para transmitir conocimientos de forma dinámica y divertida/[...] aprender mientras disfrutamos. (Estudiante 14, 2022)

Estoy aprendiendo ciencias, literatura, artes escénicas, artes plásticas, desarrollo emocional, gestión

de frustraciones, autoconcepto, autoconocimiento, empatía, respeto por las ideas ajenas, respeto del medio ambiente, expresión oral y escrita. [...] Estoy aprendiendo a cómo realizar un proyecto tan creativo y los diferentes pasos que se pueden realizar para crear y realizar un teatro. (Estudiante 184, 2022)

En el marco de la nueva ecología del aprendizaje, los resultados de este proyecto evidencian que el uso de la dramatización y el Teatro Aplicado en Educación favorecen la reflexión sobre el currículo y el aprendizaje escolar. Asimismo, en las entrevistas semiestructuradas realizadas, se manifiesta su total convicción para la transferencia de conocimientos en sus futuras aulas de Primaria:

#### **[Transferencia del conocimiento]**

Considero que una muy buena idea sería trasladarlo al aula de Educación Primaria, donde el alumnado podría involucrarse en menor medida, pero al mismo tiempo, desarrollar una gran producción con la que se sientan muy motivados.

En un aula para trabajar el trabajo cooperativo.

Cuando ejerza mi profesión, puedo transferir estos conocimientos para crear contenido para mis alumnos, y al mismo tiempo hacer que ellos creen los suyos propios. (Estudiante 221, 2022)

En definitiva, la incorporación de estas técnicas y habilidades en las materias de la formación del magisterio en la universidad ha favorecido que los estudiantes incorporen más y mejor ciertos conocimientos de las asignaturas implicadas, aunando una respuesta intelectual e integral. Así, según refieren estos participantes lo que más han disfrutado de este proyecto es:

la realización del guion, plantear ideas nuevas (el compartir nuestras ideas y opiniones y complementarlas porque las ideas son muy enriquecedoras); el proceso de creación (me hace ver facetas de mí mismo que no conocía); las sesiones presenciales y la ayuda de los profesores (lo rápido que pasa el tiempo en ellas/las cosas que estamos aprendiendo,

de lo bien que se pasa junto a mis compañeros y los docentes); la preparación de los disfraces, el montaje de la obra, la grabación de los vídeos (No somos profesionales y tenemos que repetir muchas escenas, pero nos lo pasamos muy bien y están saliendo tomas falsas muy graciosas/[...] conseguimos que haya un ambiente motivador y colaborativo, todas intentamos ayudarnos si lo necesitamos)/No se me ocurre ninguna idea, el proyecto está siendo muy bueno, donde cada uno/a está poniendo de su parte para que esto sea posible y salga hacia adelante./ [...] considero que está muy bien estructurado. (Estudiante 214, 2022)

### Uso de recursos innovadores

Para una educación integral de docentes en formación, la práctica dialógica a través del Teatro Aplicado (TA) y el Teatro en la Educación (TE) supone una mejora de los recursos innovadores y productos derivados del proyecto INVENTaTe+, útiles y generadores de transferencia del conocimiento. Todas las dinámicas creadas se recogen en un blog institucional ([blogs.ugr.es/inventate](http://blogs.ugr.es/inventate)), elaborado para dar a conocer los resultados y demás materiales didácticos de este proyecto, en primera instancia, pero también para profundizar en otra información interesante sobre teatro y, finalmente, difundir eventos relacionados u organizados en la ciudad de Granada (España).

A continuación, se ofrecen de forma resumida los productos finales que emanan de los resultados durante este bienio en INVENTaTe+ (2020-2022) y recogidos en la memoria final del proyecto (Del Moral, 2022b):

- Material didáctico propio, por parte de estudiantes y equipo docente, a modo de guía básica o pasos previos para una lectura dramatizada, junto con la recreación de estrategias didácticas para aplicar el teatro en el aula universitaria de las asignaturas implicadas en el Grado de Educación

Primaria y también Grado de Educación Primaria Bilingüe.

- Diseño y creaciones artísticas básicas para la puesta en escena, en cuanto a vestuario, escenografía, etc., a partir de elementos naturales, químicos o reciclados (*upcycling*), que ha animado al alumnado a usar su imaginación y creatividad.
- Mantenimiento del blog a cargo de la coordinación de este proyecto (<http://blogs.ugr.es/inventate>) y destinado para la subida de archivos y documentos audiovisuales creados por todos los participantes del proyecto, así como los materiales didácticos creados por el equipo docente-investigador para las dramatizaciones realizadas como experiencias en el aula y fuera de ella y demás información relacionada con eventos teatrales o páginas de interés.
- Muestras finales de todos los trabajos creados por parte del alumnado implicado en cada una de las materias curriculares específicas.
- Creación de vídeos, a modo de narrativas audiovisuales, fotodiálogos.
- Libro digital con todos los textos dramáticos finales, elaborados e ilustrados por los participantes, y supervisados por el equipo docente-investigador.

### Conclusiones

El proyecto INVENTaTe+ ha ofrecido herramientas como la seguridad, la autoestima, una buena proyección y una entonación adecuadas de la voz, una postura correcta, etc., que ayudan a los universitarios a adaptarse mejor en el mercado de trabajo inminente como educadores. Este proyecto ha tenido especial capacidad para dar una respuesta dinámica y flexible a la idiosincrasia individual y colectiva en diferentes situaciones tanto emocionales como cognitivas. También, se ha contribuido al progreso de las relaciones sociales de los receptores del proyecto y ha auxiliado el contacto con los nuevos escenarios emergentes en nuestra sociedad, tal como ellos mismos han señalado en los cuestionarios de satisfacción.

De esta forma, la formación universitaria del magisterio mediante el teatro que se ha logrado con el alumnado participante de segundo, tercero y cuarto curso de los grados en Educación Primaria y Educación Primaria (Bilingüe) en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, puede ser considerada muy completa en la coordinación de cuatro herramientas básicas para lograr un ser integral y humanista, ajustado a la sociedad voluble del siglo XXI, a saber: la expresión lingüístico-literaria, la expresión corporal, la expresión plástica, audiovisual y artística (efectos de fondo, vestuario, etc.) y la expresión rítmico-musical.

De manera concluyente, todas estas herramientas son propicias para una comunicación eficaz, ayudan a comprender el mundo actual y futuro, a construir relaciones interpersonales de éxito, asentadas en el entendimiento mutuo, no solo en el autoconcepto de sí mismos, sino también en la aceptación del otro, como seres integrantes de esta sociedad compleja en crisis, además de contribuir al cumplimiento de los ODS en el ámbito educativo.

Siguiendo todos estos principios didácticos, hemos articulado con indudable éxito académico este proyecto formativo innovador, dirigido a mejorar la capacitación del docente de primaria en ciernes, suministrando al alumnado universitario congruencias de aprendizaje que concentren competencias, procedimientos o habilidades de trabajo científico-investigador y destrezas orales y escritas como recursos propios del profesional de esta titulación.

### **Puntos fuertes y puntos débiles del proyecto**

Entre los puntos fuertes de INVENTaTe+ se encuentra la promoción de un equipo de innovación docente interdisciplinar que ha adaptado los procesos de enseñanza y aprendizaje a la sociedad actual, condicionada por la actual crisis de la pandemia vivida por la covid-19. Además, la escritura

creativa y los textos dramatizados es otro punto fuerte, pues ha servido de mejora del vocabulario, comunicación oral, dicción, gesticulación y postura, etc., y otras competencias clave propias del currículo universitario del magisterio y futura labor docente como profesionales de la enseñanza. En este sentido, también se incide en que todas estas técnicas, habilidades y competencias las aprovecharán de cara a su futuro laboral, en el que habrán de bregar con un público escolar, pero también de adultos (compañeros de trabajo, directores de centros, inspectores, etc.), con los que se deberá salvaguardar una comunicación fluida y eficaz, con el fin de mediar en los objetivos propuestos. También, se ha avivado la participación del estudiantado en la construcción de su propio proceso formativo, aun siendo el desarrollo del proyecto completamente en línea durante el primer año de implementación, lo cual no impidió para que su valoración y grado de satisfacción fueran realmente positivos, según se recoge en las encuestas finales realizadas.

Como puntos débiles y propuestas de mejora, se resumen en la memoria final del proyecto (Del Moral, 2022b) algunos de los que los participantes de este proyecto han manifestado abiertamente y que tienen que ver, sobre todo, con las incalculables horas que comporta involucrarse en un proyecto como este, en contraste con las escasas sesiones dedicadas presencialmente en la docencia habitual de alguna de las materias implicadas. Así, el exceso de tiempo transitado en la facultad; los nervios y el pánico escénico para las exposiciones orales, al tener que hablar para un público; la búsqueda incesante sobre la mejor forma de interpretar o expresar algunas ideas, con los consecuentes bloqueos creativos; la ejecución de los guiones iniciales, intermedios y definitivos; o la disponibilidad y coordinación entre todo el grupo de trabajo (*en especial en los grupos numerosos*) y la dificultad añadida de edición de los vídeos por la carencia de conocimientos (“supone echar muchas más horas que si simplemente hiciésemos el teatro en la clase”). En este sentido, se destaca la

siguiente valoración en la entrevista grupal de la última sesión del proyecto:

Quizá alguna charla o taller sobre producción o posproducción./Considero que el momento de montar el vídeo podríamos informarnos y mejorar nuestra formación en cuanto a las diferentes técnicas existentes para ello./Quizás más sesiones en las que se trabajen de forma grupal ideas de como expresar lo que tenemos en la cabeza./Lo único que añadiría sería otro día más para ensayar./Tener más tiempo para poder realizar ensayos en el aula./Más tiempo dedicado y organización de este en el aula.

### Propuestas de mejora

De acuerdo con los objetivos iniciales de este proyecto, las posibilidades de mejora que se han propuesto en la memoria final (Del Moral, 2022b), son varias: *hacer extensivo el Proyecto INVENTaTe+ a otras materias del Grado; facilitar la identificación, aplicación, difusión e institucionalización de más técnicas innovadoras y buenas prácticas docentes que conciban la dramatización y el TA y TE como un recurso eficaz en la mejora de las competencias curriculares como la comunicativa, literaria, artística y científica; añadir aspectos referidos a la inclusión, sostenibilidad y desarrollo de una vida más saludable, como proponen los ODS, a las prácticas docentes habituales en la universidad, mediante el TA en la educación (TE).*

Dicho esto, se cree que es mejorable de este proyecto, si se continúa con el desarrollo de materiales y recursos docentes innovadores (dramatizaciones, juegos de rol, vídeos, etc.), que perfeccionen y ajusten las estrategias y técnicas de aprendizaje del universitario de cara a su evaluación. Para lograrlo, es imprescindible –a lo largo de su formación académica y futuro profesional– utilizar la dramatización, la memoria, los textos literarios, etc., valorando la importancia del uso de la comunicación no verbal (incluso en las sesiones en línea del proceso de enseñanza y aprendizaje), para acompañar el mensaje verbal de las posibles

exposiciones, trabajos o pruebas orales planteadas en el aula o fuera de ella. Según Blanco-Rubio (2001),

El gran problema de la sociedad en la que vivimos es que no sabemos escuchar. Tal vez hayamos generado esta sordera como refugio ante la invasión de mensajes que nos acosan continuamente, enviados por alguien que sí tiene, sabe y posee medios para emitir.

Y, por eso,

hemos de buscar una actividad artística que respete y potencie su expresividad, pero que les haga saber que, además de la suya, existen otras opiniones igualmente respetables. La actividad artística que conjuga estas dos posturas (escuchar y exponer), que son el eje de la convivencia y la ciudadanía, es el Teatro. (Blanco-Rubio, 2001, citado por Del Moral, 2022a, p. 91)

A la par, es inexcusable disponer de más tiempo para el desarrollo de la parte interpretativa y artística, obtener más infraestructura por parte de la institución, en este caso de la Universidad de Granada, para crear espacios adecuados en la Facultad de Ciencias de la Educación y continuar el perfeccionamiento de materiales y recursos docentes innovadores que mejoren las estrategias discursivas e interpretativas del alumnado universitario, así como su ajustada evaluación en las múltiples asignaturas de estos Grados de Educación Primaria y también en el caso Bilingüe, para perseguir la implementación de buenas prácticas como esta en cursos venideros.

En suma, la ampliación del proyecto INVENTaTe+ a otras materias de estas y otras titulaciones en Educación u otros contextos afines, proporcionaría la individualización, trasposición didáctica, transmisión e institucionalización adecuadas de más técnicas y habilidades innovadoras como buenas prácticas docentes que hagan de la dramatización una herramienta eficaz en la mejora de todas las

competencias personales, académicas y profesionales necesarias como educadoras(es) de la sociedad presente y también futura. Conjuntamente, podrían implantarse nuevos procesos que promuevan mayor participación por parte de universitarios en la construcción de su proceso formativo personal y colectivo. A la vez que se apreciaría que el uso de la dramatización y el Teatro Aplicado (TA) en Educación (TE) implica y favorece una reflexión y abstracción sobre lo que aprenden del currículo o el mismo aprendizaje escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje, propia de la sociedad de la información y sociedad pospandémica.

De igual manera, sería necesaria la diversificación de la evaluación de los procesos de enseñanza y de las prácticas docentes mediante la participación activa de los estudiantes universitarios para que aumenten sus conocimientos y competencias de otra forma, distinta a la tradicional.

Finalmente, gracias al uso de la dramatización en el aula, como herramienta básica para su día a día, se potenciaría el reclamo de la sociedad sobre la transferencia de la actividad académica que prepara para la vida real a futuros educadores de las sociedades venideras, de manera realmente innovadora. Como decía Blanco-Rubio (2001), “el Teatro escolar no debe ser solamente el broche de oro con que termine el curso: puede y debe ser exprimido de tal manera que se convierta en el meollo de nuestro quehacer educativo.”

Como conclusión final, y tras el éxito que la experiencia acumulada en estos años, es preciso refrendar cómo el Teatro Aplicado (TA) y, en concreto, el Teatro en la Educación (TE) son herramientas adecuadas para comprender y poner en acción un aprendizaje integral y emocional de aspectos tan dispares como pueda ser la literatura, la escritura creativa y los conocimientos de ciencias experimentales u otras didácticas específicas. Además, las distintas técnicas de la interpretación llevadas a cabo mediante textos de carácter literario-científico son claramente necesarias entre las competencias profesionales de educadoras y educadores.

En este sentido, con este trabajo se ha promovido la investigación-acción sobre la docencia, la construcción del conocimiento, el desarrollo y difusión de materiales sobre teatro, en general, y sus aplicaciones en prácticas docentes, en particular, que conllevan las dramatizaciones en el aula y fuera de ella, en aras de la comunicación y transferencia del conocimiento al tejido social y productivo relacionado con la universidad y la sociedad granadina, en este caso.

## Reconocimientos

Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente: “El teatro aplicado en educación: ‘INVENTaTe+’, un proyecto interdisciplinar en la formación inicial de maestros” (cod.20-21), coordinado por la doctora Cristina del Moral-Barrigüete (IP), personal docente e investigador laboral en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Convocatoria de Innovación y Buenas Prácticas Docentes PIBD 2020-2022, financiado por la Unidad de Calidad, Prospectiva e Innovación Docente de la Universidad de Granada (España).

## Referencias

- Blanco-Rubio, P.J. (2001). *El teatro de aula como estrategia pedagógica. Proyecto de innovación e investigación pedagógica*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica-0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica-0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html).
- Botella, A. M. y Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, *XLII*(163), 109-122. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2019.163.58923>.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.

- Colmenares Escalona, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>.
- Del Moral-Barrigüete, C. (2021). La dramatización de textos como herramienta básica en los futuros educadores: Proyecto INVENTaTe. En *Memoria de proyectos de innovación y buenas prácticas docentes*. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/68728>.
- Del Moral-Barrigüete, C. (2022a). Posibilidades comunicativas, literarias, emocionales e integrales del teatro aplicado a la educación superior. En R. de la Fuente Ballesteros, G. Munilla Garrido, A. Martínez Ezquerro y E. Jiménez García (eds.), *Concepciones didáctico-patrimoniales en torno a la educación, la creatividad y las emociones* (pp. 81-92). Editorial Verdelis.
- Del Moral-Barrigüete, C. (2022b). El teatro aplicado en educación: "Inventate+", un proyecto interdisciplinar en la formación inicial de maestros. En *Memoria de proyectos de innovación y buenas prácticas docentes*. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/75018>
- Del Moral-Barrigüete, C. y Massó-Guijarro, B. (2022). Teatro aplicado no ensino superior: um projeto inovador para a formação inicial de educadores. *Educação & Formação*, 7(1-15), e5528-e5528. 10.25053/redufor.v7i1.5528.
- Fernández de Sevilla, L. (2013). *Ayssa y el árbol*. Contexto teatral. <https://www.contextoteatral.es/ayssayelarbol.html>.
- Fernando de Julián, L. (2018). *El estómago de la ballena*. Colección de Teatro. ASSITEJ España.
- Hernando Herráez, J. y Bello, R. (2016). *Estrellas y agujeros negros (entre otras cosas)*. Colección Teatro: ASSITEJ España.
- Jefatura del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes.
- Lucena Morales, A. y Del Moral-Barrigüete (2021). Dramatización y competencias emocionales en el adolescente con TDAH: proyecto integrado. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, 10, 65-80. <https://doi.org/10.18848/2474-6029/CGP/v10i01/65-80>
- Megías Díaz, M. T. y Del Moral-Barrigüete (2020-2022). *Pasos para realizar una lectura dramatizada con éxito. Proyecto de innovación docente "Inventate" (2020-2022)*. Universidad de Granada. <https://blogs.ugr.es/inventate/544-2/>
- Méndez Martínez, E. (2021). Teatro/drama en educación y sistema educativo español, ¿de qué estamos hablando? *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 12(69), 111-123. <http://emasf.webcindario.com>.
- Morales, G. (2018). *La primera noche de los niños pájaro*. Colección Carrusel de Ogritos 2. AAT.
- Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Octaedro.
- Naciones Unidas. (s. f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Navarro Solano, M. R. (2011). Drama y transformación: su metodología y práctica educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 227, 317-336. <http://hdl.handle.net/11162/92081>.
- Núñez Cubero, L. y Navarro Solano, M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 225-252. <https://doi.org/10.14201/3262>.
- Rodari, G. (2017). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Planeta. Booket.
- Rodríguez Rodríguez, N. (2017). *La siembra de los números*. Colección Teatro. ASSITEJ España.
- Romero Martínez, S. J. y Ordoñez Camacho, X .G. (2018). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica y educativa*. Centro de Estudios Financieros (CEF).

Universidad de Granada. (2023). *Grado en Educación Primaria. Información académica. Plan de estudios. Guía de la titulación*. <https://grados.ugr.es/primaria/pages/infoacademica/estudios>

Vieites, M. F. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teoría de la*

*Educación*, 26(1), 77-101. <https://doi.org/10.14201/teoredu201426177101>.

Vieites, M. F. (2016). Trabajo Social y teatro: considerando las intersecciones. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29(1), 21-31. 10.5209/rev\_CUTS.2016.v29.n1.49243.



Reseña





## RESEÑA

### Entre líneas y aulas. 21 docentes latinoamericanos narran sus experiencias

#### Between Lines and Classrooms. 21 Latin American Teachers Narrate their Experiences

Juan Joel Linares Simancas<sup>1</sup>  y Alberto José Quintero Oviedo<sup>2</sup> 

#### Resumen

Durante la pandemia provocada por la COVID-19, la educación pasó de ser presencial a remota; por ello, se tomaron medidas que en varias regiones de Suramérica fueron experiencias no tan agradables. Por otro lado, la pandemia generó profundos cambios en la práctica docente, en la enseñanza y en el aprendizaje. Muchos docentes tuvieron que enseñar y crear espacios alternativos, así como métodos y técnicas para evitar desacelerar los procesos y avances educativos. El objetivo de esta reseña es dar a conocer momentos vividos, narrados y contruidos de los maestros no solo en el seno académico, sino también en el comunitario. Como método para analizar el libro se empleó la descripción. Los resultados arrojaron importantes hallazgos, sobre todo, en materia de promoción de la lectura y la escritura. Como conclusión, se tuvo que las vivencias contadas por los maestros pueden crear alternativas positivas en aras del conocimiento, así como para el fortalecimiento de otras áreas y de la convivencia en general.

**Palabras clave:** narración, libro, lectura, promoción, educación, espacios no convencionales o formales.

#### Abstract

During the pandemic caused by COVID-19, education went from being face-to-face to remote. Therefore, measures were taken which involved unpleasant experiences in many regions of South America. On the other hand, the pandemic generated profound changes in teaching practice, in teaching, and in learning. Many teachers had to teach and create alternative spaces, as well as methods and techniques to avoid slowing down educational processes and progress. The objective of this review is to show the moments lived, narrated, and built by teachers not only in the academic field, but also in the community. Description was used to approach the book. The results yielded important findings, above all regarding the fostering of reading and writing. As a conclusion, it was found that the experiences recounted by the teachers can create positive alternatives for the sake of knowledge, as well as for the strengthening of other areas and coexistence in general.

**Keywords:** narration, book, reading, promotion, education, unconventional or formal spaces.

1 Magíster en Literatura Latinoamericana de la Universidad de Los Andes, (Trujillo, Venezuela). Correo electrónico: [caicare1@gmail.com](mailto:caicare1@gmail.com)

2 Licenciado en Educación de la Universidad de Los Andes. Correo electrónico: [albertuccioviedo1986@gmail.com](mailto:albertuccioviedo1986@gmail.com)

**Cómo citar:** Linares, J. y Quintero A. (2023). Entre líneas y aulas. 21 docentes latinoamericanos narran sus experiencias [Reseña]. *Enunciación*, 28(1), 177-180. <https://doi.org/10.14483/22486798.20401>

Artículo recibido: 24 de enero de 2023; aprobado: 20 de marzo de 2023

*Entre líneas y aulas. 21 docentes latinoamericanos narran sus experiencias* es un libro que reúne prácticas de veintiún maestros de distintas provincias del Perú, así como de otras regiones del continente. Esta publicación fue editada por la Municipalidad Metropolitana de Lima a través del Programa Lima Lee, cuyo objetivo, desde su creación, ha sido la estimulación de la lectura y la escritura en niños, niñas, jóvenes y la sociedad en general. Su propuesta ha tenido una importante acogida en todos los sectores de la población, ya que invita a leer no solo en espacios convencionales, sino también en aquellos no tan habituales. El programa en sí busca desacelerar los bajos niveles de lectura que existen actualmente en el país, lo que permite tener otros sentidos tanto con el texto como con la realidad que los circunda (Pérez et al., 2018).

En este libro, maestros/autores explican los modos de acercar no solo el libro a los niños, sino también la lectura y la producción de textos literarios e informativos que, por lo general, se dan en los contextos escolares, pero que siguen en los márgenes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, ofrece a los lectores la posibilidad de encontrarse con historias aleccionadoras y resilientes, para así generar un proceso amplio de reflexión y de diálogo con la propia práctica docente.

A través de una diversidad de discursos amenos, los docentes/participantes (nacionales y extranjeros) cuentan sus versiones acerca de la enseñanza, los contenidos y los lenguajes que se tejen en el contexto escolar, incluso bajo situaciones de emergencia generadas durante y pospandemia. Asimismo, ofrecen alternativas pedagógicas poco conocidas.

En este sentido, en su prólogo, el libro señala que contiene no solo las labores que comúnmente se llevan a cabo en un salón de clases, sino que también ofrece la posibilidad de ver de cerca trozos de vida y de experiencias construidas a lo largo del tiempo. Además, brinda reflexiones en torno al ejercicio docente, las cuales son compartidas con colegas, grupos familiares y comunidad en general.

## Historias narradas con el corazón

En su mayoría, las historias que aquí se narran dan cuenta no solamente de los temas abordados por parte de los docentes, sino también de qué manera fueron en su momento dados a conocer a sus estudiantes. Por ejemplo, un profesor de Literatura, cuando pretende introducir la obra clásica *Edipo Rey*, se halló en medio de situaciones de enemistad entre dos compañeras de curso; conflicto que logró, junto a los demás estudiantes, resolver a partir de la puesta en escena de la obra. Asimismo, se describe la historia de una maestra que encontró en los refranes populares la manera de estudiar *la comunicación*, así como las estrategias en materia de lectoescritura, la cual constituye, a grandes rasgos, el fundamento para la adquisición de otras competencias en el ámbito académico (Guerrero et al., 2022).

Otra de las historias resalta las peripecias que debió atravesar una maestra de Primaria para seguir enseñando, a pesar de las restricciones impuestas debido al estado de emergencia por la COVID-19; situación que de algún modo puso en evidencia no solo las limitaciones tecnológicas, sino también las capacidades de respuestas necesarias de los maestros para enseñar de forma remota. Muchas comunidades rurales –de la serranía peruana–, por ejemplo, debieron enfrentar los retos de una enseñanza poco usual; de allí que muchos docentes se las ingeniaron con lo poco que tenían en sus casas: mochilas repletas de textos elaborados de cartón, láminas con relatos que alguna vez fueron hechos por los niños y niñas, letras móviles, tarjetas y materiales de todo tipo; ello con el objetivo de organizar un espacio de estudio en cada uno de los hogares de los estudiantes. La intención, tal como lo señala la maestra, “era llevar un pedacito del aula a cada hogar” (Cabezas, citado por Yacila et al., 2022, p. 92).

Igualmente, se menciona la experiencia de una docente que propone un espacio acogedor dentro del salón de clases. Para ello, se vale de los representantes para hacer este proyecto una realidad,

y así, transformarlo en uno mucho más acorde a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y de su propia realidad y contextos. También, una maestra de Educación Inicial quien relata los orígenes de su profesión, la cual empezó cuando se dedicaba a la evangelización, pero con el tiempo se fue transformando en docencia. A partir de esta historia, se evidencia el verdadero sentido de la práctica docente y cómo esta puede transformar al ser humano, en la medida en que se llega a entender su relevancia e incidencia en la sociedad.

Otro testimonio llamativo es el de una maestra que a inicios de la pandemia se encontró en medio de situaciones de incertidumbre como consecuencia del coronavirus. De allí surgió la idea de crear las bibliomochilas, experiencia que describe como una acertada oportunidad para que niños y niñas desarrollaran habilidades de lectura y de escritura. A raíz de la pandemia y de sus efectos, muchos espacios dejaron de ser presenciales y se convirtieron en virtuales; no obstante, la experiencia de la maestra es que esta situación permitió crear estrategias para hacer llegar los libros a su destino y, en este sentido, generar procesos dinámicos no solo con sus estudiantes, sino con sus padres y representantes.

Por su parte, la maestra Lilena, docente con treinta años de trayectoria, cuenta su experiencia como editora y cofundadora de libros cartoneros. Sus inicios se remontan a 2018, cuando asistió junto a sus estudiantes de primaria a un taller en la Casa de la Literatura Peruana, en Lima (Perú). Allí aprendieron no solo a editar libros cartoneros, sino a promover la lectura y la escritura a través de estos formatos que sirvieron más adelante para iniciar un proyecto editorial escolar.

Esta experiencia se asemeja a la de un maestro de Riobamba (Ecuador), la cual generó cambios sustanciales en su praxis educativa. De igual modo, Rosi, abogada de profesión, maestra, editora y tallerista, conoció la técnica cartonera en plena pandemia. El aprendizaje de esta técnica dio pie para impulsar actividades como la ecosostenibilidad,

entre otros, tanto para sus estudiantes, como para la comunidad en general.

Igualmente, la historia de Lourdes, maestra que halló en el espacio de la biblioteca escolar el lugar perfecto para el incentivo de la Lectura y la Escritura a través del dibujo, señala que la “biblioteca del aula no solo ofrece historias mágicas, también es un espacio que nos permite interactuar, conocernos, reírnos y disfrutar todos juntos” (Grau, citado por [Yacila et al., 2022 p. 62](#)). En ese sentido, indica que, desde pequeños, los niños tienen la curiosidad de saber y lo hacen a través de la lectura, puesto que es la única forma de acceder al mundo; no obstante, niños y niñas, sobre todo de niveles iniciales, leen como solo ellos saben hacerlo, es decir, a través de las imágenes, puesto que, a partir de estas, tienen la posibilidad de crear sus historias y hacerlas parte de sus vidas con el fin de compartirlas con los demás.

Gran parte de los testimonios del libro tienen como propósito la estimulación de la lectura y la escritura; sin embargo, al adentrarse en él, también emergen otras, como la promoción, el incentivo de valores, la solidaridad, la libertad y las vicisitudes que se hacen presentes en el aula de clases, el amor hacia los libros, entre otros. De igual manera, se evidencian las dificultades en el ejercicio docente, las brechas y las desigualdades, como nunca, percibidas durante y después de la pandemia. También, este libro brinda la oportunidad de aprender desde la experiencia, que, aunque personal, no deja de ser aleccionadora y mágica a la vez.

La intención de este libro, además, es ofrecer alternativas viables para que docentes, estudiantes, padres y comunidad en general, impulsen, a través de estrategias didácticas, la promoción de la lectura y la escritura, y generen espacios de diálogo y de comprensión; en segunda instancia en hacer visible la práctica docente en todas sus expresiones, sobre todo en países como los nuestros, donde este ejercicio es en ocasiones un poderoso antídoto contra muchos flagelos sociales y económicos e incluso culturales.

Este libro, más allá de relatar historias de maestros, permite conocer de cerca qué tan importante es su labor, y la responsabilidad tanto de educar, como de cultivar el amor hacia la lectura, el libro y su importancia en la comunidad y la sociedad en general.

## Referencias

Guerrero, Z., Barrios, Y., Tumbaco, M. y Quila, R. (2022). La actividad lúdica como estrategia pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura. *Universidad y Sociedad*, 14(S6), 177-186. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3446>.

Pérez, V., Baute, M. y Espinoza de los Monteros, M. (2018). El hábito de la lectura: una necesidad impostergable en el estudiante de ciencias de la educación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 180-189. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>.

Yacila, J., Nomberto, A., Corimayta, A., Muguruza, B., Rubio, D., Herrera, E., Rivas, J., Castro, L., Grau, L., Palacios, L., Vázquez, M., Espinoza, M., Ordóñez, L., Cabezas, M., Cruz, L., Riesco, R., Castellanos, R., Díaz, V., Suarez, W., Cunza, C. y Rodríguez, C. (2022). *Entre líneas y aulas. 21 docentes latinoamericanos narran sus experiencias*. (1.ª Ed.). Municipalidad Metropolitana de Lima.

### Ficha técnica

**Título:** *Entre líneas y aulas. 21 docentes latinoamericanos narran sus experiencias*.

**Autores:** Juan José Yacila Chonto, Alicia Ysabel Nomberto Huaccha de Cruz, Ana Corimayta Gutiérrez, Brenda Medalid Muguruza Huanis, Doris Rubio Valdivia, Erika Magaly Herrera Álvarez, Judy Rivas O'Connor, Lilena Carroll Castro Salvador, Lourdes Patricia Grau Aranibar, Lucy Alcira Palacios Cipriano, Mirta Mabel Vázquez, Marlene Ricardina Espinoza Rivera, Máximo Lenin Ordóñez Arellano, Miriam Felicitas Cabezas Flores, Reyna Luisa Cruz Shuan, Rocío Riesco de la Vega, Rosi Helé Castellanos del Portal, Violeta Pasiona Díaz Rojas, Winnie Suarez Tintaya, Yerardina Carol Cunza Arango y Leslie Consuelo Rodríguez Patiño.

**Depósito legal N.º** 2022-11892

**Año de publicación:** 2022, primera edición.

**Páginas:** 141.

**Editorial:** Municipalidad Metropolitana de Lima.



## 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*: corresponden a resultados de estudios realizados por el (los) autor(es) sobre un problema teórico o práctico. Presentan resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del (de los) autor(es) sobre un tema específico, sobre el cual recurre a fuentes originales. La estructura del 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 cincuenta (50) referencias. La estructura de 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 cincuenta (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*: la revista *Enunciación* incluye en su proyecto editorial reseñas que presentan, analítica o críticamente, los contenidos de libros publicados o de eventos académicos. Los elementos a tener en cuenta para su postulación, son los siguientes:

Incluir el título del libro o nombre del evento. La referencia bibliográfica completa debe incluir número de páginas y se ubica en un pie de página. Se debe revisar la claridad y organización del contenido en función del propósito central de la reseña, que, en líneas generales, busca presentar la estructura del documento destacando sus elementos clave y pertinencia para un campo de conocimiento, o un tipo de destinatarios específicos.

La extensión no debe superar las mil quinientas (1500) palabras incluyendo las referencias bibliográficas y ficha de catalogación. Las reseñas publicadas deben circunscribirse a las problemáticas y campos de trabajo de *Enunciación*, es decir, en las áreas de pedagogía del lenguaje; literatura y otros lenguajes; lenguaje, sociedad y escuela; pedagogías de la lengua; lenguaje y conflicto; y lenguaje, medios audiovisuales y tecnología. Se debe ajustar en general criterios de síntesis para la presentación de los juicios valorativos y de pertinencia sobre la obra reseñada. Al finalizar la reseña de un libro, se debe incluir la ficha de catalogación.

## 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.
- La extensión de los artículos debe ser de mínimo 6000 palabras y un máximo de 8000 para artículos de investigación, reflexión y revisión; de mínimo 3000 y máximo 4000 palabras para artículos cortos y reportes de caso; y no mayor a 1500 palabras para las reseñas (para todos los casos incluyendo referencias, figuras y tablas).
- El documento debe venir escrito en *Times New Roman* 12 puntos con interlineado de 1.5 y márgenes de 3 cm.
- Así mismo se debe identificar el tipo de artículo (Revisión, Reflexión, Investigación, Corto, Reporte de caso educativo en el campo del lenguaje o Reseña) y la línea temática a la que aplica (ver [numeral 2](#)).
- El título debe ser breve, claro y reflejar el contenido del artículo. Se presenta en español, inglés y portugués y no debe exceder las 12 palabras.
- 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(los) autor(es), grado académico más alto obtenido, correo electrónico de contacto y ORCID).
- El resumen debe tener una extensión máxima de 250 palabras tanto en español como en inglés y portugués. Se debe señalar claramente el

problema de investigación, la metodología empleada y los resultados.

- Las palabras clave deben ser entre tres y siete en español, inglés y portugués; y 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 y tablas deben presentarse 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. Se sugiere utilizar herramientas como: *citas y bibliografía* de Microsoft Word (para APA séptima edición 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 Originality*. El resultado de este análisis será revisado por el Comité Editorial de la revista, el cual 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.

De otra parte si el documento cumple con los aspectos indicados en la presente guía y es aprobado por el Comité Editorial, se enviará a evaluación por pares académicos bajo la modalidad doble ciego. 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 informará al (a los) autor(es) 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 correspond 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*: The Enunciación journal includes in its editorial project reviews that present, analytically or critically, the contents of published books or academic events. The elements to be considered for submission to Enunciación are the following: Include the title of the book or name of the event. The complete bibliographic reference should

include the number of pages and be placed in a footnote. The clarity and organization of the content should be reviewed according to the central purpose of the review, which, in general terms, seeks to present the structure of the document highlighting its key elements and relevance to a field of knowledge, or a specific type of audience. The length of the review should not exceed 4 pages or a maximum of 1,500 words including bibliographical references and cataloging card. Published reviews should be limited to the problems and fields of work of the journal *Enunciación*, i.e., in the area of language pedagogy; literature and other languages; language, society and school; language pedagogies; language and conflict; and language, audiovisual media and technology. In general, synthesis criteria should be used for the presentation of evaluative and pertinence judgments about the reviewed work. At the end of the book review, the cataloging form must be included.

## 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 Originality](#). 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.

