

enunciación

VOL. 29 NÚM. 1, 2024 - BOGOTÁ, COLOMBIA - PUBLICACIÓN SEMESTRAL - ISSN-e 2248-6798



Lenguaje, medios audiovisuales
y tecnología



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Acreditación Institucional de Alta Calidad



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Enunciación

Volumen 29 número 1, 2024

Lenguaje, medios audiovisuales y tecnología

ISSN: 0122-6339

E-ISSN 2248-6798

ISSN-L: 0122-6339

Publicación interinstitucional del grupo
de investigación Lenguaje, Cultura e Identidad.
Revista clasificada en categoría C
en Publindex de 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

Adriana González Moncada
Universidad de Antioquia, Colombia
Alejandro Fernández Benavides
Universidad del Valle, Colombia
Angela Inés Robledo Palomeque
Universidad Nacional de Colombia, Colombia
Angie Benavides Cortés
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Cándida Elizabeth Vivero Marín
Universidad de Guadalajara, México
Carlos Manuel Núñez
Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador
Carmen Ferreira Boo
Universidad La Coruña, España
Carmen Marimón Llorca
Universidad de Alicante, España
Carolina Gutiérrez Rivas
Central Michigan University, Estados Unidos
Claudia Liliana Agudelo Montoya
Universidad de Caldas, Colombia
Cynthia Nathaly Chocobar Rodríguez
Universidad de Murcia, España
Danilo Penagos Jaramillo
Universidad de Antioquia, Colombia
Eva Margarita Godínez López
Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, México
Fabián Alfredo Plazas
Université Paris 1 Panthéon Sorbonne, Paris
Fabio Arismendi
Universidad de Antioquia, Colombia

Fernando Vera
Red Internacional de Investigadores en Educación, Chile
James Rodríguez Calle
Universidad de San Buenaventura, Colombia
Jaqueline García Botero
Universidad del Quindío, Colombia
José Becerra
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia
José Manuel de Amo Sánchez Fortún
Universidad de Almería, España
Juan Pedro Martín Villarreal
Universidad de Salamanca, España
Karina Hess Zimmermann
Universidad Autónoma de Querétaro, México
Karina Paola García
Universidad Autónoma de Querétaro, México
Larry Peñaranda Gómez
Unidad Central del Valle del Cauca, Colombia
Lilián Salado Rodríguez
Universidad Estatal de Sonora, México
Lizeth Ramos Acosta
Unidad Central del Valle del Cauca, Colombia
Luis Alberto Farias Duque
Universidad de Chile, Chile
Luis Alberto Montenegro Mora
Universidad de Nariño, Colombia
Luz Mariana Rivas
Instituto Caro y Cuervo, Colombia
Manuel Apodaca Valdez
University of Southern Indiana, India
Margarita María Uribe Viveros
Institución Universitaria de Envigado, Colombia
María Elena Oliva
Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile
María Guadalupe Veytia Bucheli
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México
María Minerva López García
Universidad Autónoma de Chiapas, México
Mario Fernando Gutiérrez
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
Martha Cecilia Arbeláez Gómez
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia
Nadya González-Romero
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
Osvaldo Cleger
Georgia Institute of Technology, Estados Unidos
Paula Daniela Bianchi
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Rosa Núñez-Pacheco
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú

Sandra Viviana Mahecha
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Sergio Rodríguez Gómez
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
Silvia Corral Robles
Universidad de Granada, España
Teresa Fernández Ulloa
California State University, Estados Unidos

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



On the sand, the beach at Zarauz de Joaquín Soroya (1910)

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

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

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's 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 editors 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 editors 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 editors 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

Aprender como un proceso profundamente ético y transformador en la era digital 12
Sandra Patricia Quitián-Bernal,
Mario Montoya-Castillo

LENGUAJE, MEDIOS AUDIOVISUALES Y TECNOLOGÍA

Comunidades de aprendizaje docente para mejoramiento de competencias investigativas y planeación curricular 16
 Professional Learning Communities for research improvement and curricular design competencies
 Comunidades de aprendizagem de professores para melhorar as competências de pesquisa e planejamento curricular

Diana Berrocal Contreras, Alex Mauricio Díaz, Sergio Pereira Hernández

Artículo de investigación

Discurso racial en la publicidad televisiva chilena: “cuando pequeño era rubio” 42
 Discourse in Chilean television advertising: “when I was a little boy I was blond”
 O discurso racial na publicidade televisiva chilena: “quando era pequeno era loiro”

Claudio Díaz-Herrera, José Navarro-Conticello

Artículo de investigación

Inteligencia artificial en las escuelas: una revisión sistemática (2019 - 2023) 62
 Artificial intelligence in schools: a systematic review (2019 - 2023)

Inteligência artificial nas escolas: uma análise sistemática (2019 - 2023)

Robin Bustamante Bula, Aureliano Camacho Bonilla

Artículo de revisión

PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Lengua y cultura: ejes articuladores en la formación docente indígena en México y Brasil 84

Language and Culture: Articulating axes in Indigenous Teacher Training in Mexico and Brazil

Língua e cultura: eixos articuladores na formação de professores indígenas no México e no Brasil

Gervasio Montero Gutenberg

Artículo de investigación

Diseño y validación de una rúbrica para elaborar consignas de escritura 102

Design and Validation of a Rubric for Elaborating Writing Instructions

Design e validação de uma rubrica para elaborar consignas de escrita

Yenny Rosario-Grullón, Ramón Viñas-Marte, Luz Stella Calderón Rebellón

Artículo de investigación

LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Fenómenos léxico-semánticos motivados por la declaración de pandemia del Covid 19 117

Lexical-semantic phenomena motivated by the Covid 19 pandemic declaration

Fenómenos léxico-semânticos motivados pela declaração da pandemia de Covid-19

Miguel Ángel Mahecha Bermúdez, María Mercedes Hernández Henríquez

Artículo de investigación

LENGUAJE Y CONFLICTO

Maltrato social de la mujer a través de las esculturas femeninas 138

The Social Abuse of Women as Depicted through Female Sculptures

Abuso social de mulheres através de esculturas femininas

Carolina Echavarría Osorio, Pablo Andrés Huertas Obregoso, Natalia Alzate Alzate

Artículo de investigación

LITERATURA Y OTROS LENGUAJES

El Bogotazo: reescritura de la memoria 156
El Bogotazo: Rewriting Memory
O Bogotazo: Reescrevendo a memoria
Esteban Alejandro Vargas Sierra
Artículo de reflexión

Reflexiones acerca del universo femenino
en la primera novela de Marvel Moreno 174
Reflections about the feminine universe in
Marvel Moreno's first novel
Reflexões sobre o universo feminino na
primeira novela de Marvel Moreno
Andrea Preciado Campos
Artículo de reflexión

AUTOR INVITADO

La narración en este mundo: la pregunta
por los comienzos 188
Narration in this World: The Question
about Beginnings
A narração neste mundo: a questão dos primórdios
Carlos Skliar

Editorial



Aprender como un proceso profundamente ético y transformador en la era digital

¡No se puede negar! La comunicación es un fenómeno primordial para la existencia humana. Vivimos en *con-tacto*, en esferas de influencia y de relación simbiótica de permanente co-creación y transformación; vivir en estas relaciones mutuas y recíprocas entre seres humanos y sus entornos, sean estos físicos o simbólicos, hace que el discurso no pueda ser reducido a un proceso monológico, pues el otro siempre interviene en la construcción de sentido del sujeto; el otro existe en el yo y la palabra funciona como rizoma de la actividad social, de las formas de existencia en las que emerge necesariamente la historia. Para comprender esta simbiosis rizomática, acudimos a la imagen de una *poética del espacio del barco* (Sloterdijk, 2017, p. 824), en la que los ocupantes dependen del entorno (la nave) para su supervivencia y, al mismo tiempo, son ellos quienes lo maniobran, lo mantienen y le dan vida; es una relación indivisible en la que emerge la vida misma y da cuenta de cómo los seres humanos habitamos y transformamos nuestras esferas vitales, nuestros contextos; es decir, cómo *asignamos-construimos* sentido, cómo *comprendemos-creamos* nuestros mundos.

En la comunicación, como fenómeno primordial, está la comunicación política que funciona como instrumento de poder y control y, a la vez, de emancipación y agenciamiento (resistencia), pues no solo manipulamos y controlamos, sino que también criticamos (interrogamos la verdad), transformamos, desafiamos narrativas dominantes, promovemos cambios sociales. Por sus formas y efectos en la sociedad contemporánea, sabemos de la importancia y necesidad de una comunicación que respete la dignidad y la autonomía humanas, que cincele sobre los caminos empolvados y opacos de la verdad y la confianza, para abrir camino a una ética de la palabra que haga posible una comunicación para estar con otros, para crear mundos compartidos, para un mundo en común en el que las dinámicas de la sociedad y la cultura permitan la autoconstrucción y la reinención permanentes de identidades y subjetividades. En tal sentido, vemos la comunicación como una suerte de espiritualidad que muta-transforma al individuo y a la sociedad.

No obstante, la comunicación de esta época está influenciada por el *mundo red-global* de medios y también por intereses que afectan todos los aspectos de la vida. Así, por ejemplo, los medios son espacios para la formación de opinión en los que se intensifica la desconfianza y el escepticismo, pues la comunicación es vista como espacio de manipulación y de deshonestidad, no solo por parte de gobernantes y gobernados, sino también por parte de las audiencias en general. Al desencanto y la apatía frente a las grandes narrativas y a las instituciones, se aúnan los discursos mentirosos y calculados, la comunicación de la velocidad y la inmediatez de la información que no da tiempo-espacio al pensar. Este *mundo red-global* que habitamos, con sus herramientas tecnológico-digitales-comunicacionales, transforma la interacción, la comunicación, las prácticas sociales y culturales como si la realidad y comunidad fueran fantasmas que se movilizan con el ritmo del vértigo para callar la verdad y para enlodar la transparencia, para instalar lugares en los que germina la desconfianza pública y en los que se expande la opacidad y la incomprensión. Por esto, las tecnologías de la comunicación, las redes sociales y los medios digitales, con su flujo constante de cambio, generan también dinámicas de poder y control, a la vez que instalan desvaríos que nos movilizan entre lo visible y lo invisible, entre lo accesible y lo oculto.

Frente a este panorama, las problematizaciones más significativas de abordar están engranadas a los fenómenos de *saturación-sobrecarga* de la información; la fragmentación de las audiencias; la polarización de las ciudadanías que afecta no solo la producción de discursos coherentes y efectivos, sino que afecta, fundamentalmente, la democracia. Todo esto hace que la comunicación se transforme en el desafío de autenticidad, de un *auténtico pensar* en el que se instituyan espacios interactivos para la confianza, el símbolo y el sentido individual y colectivo, siempre para la reafirmación de la vida.

Si la forma de comunicar e informar en los tiempos actuales afecta la vida, se puede decir, también, que se vive en un mundo de crisis, por lo que es preciso *hallar-construir* caminos creativos y propositivos para superarla; al fin y

al cabo, la creación y la invención también son consustanciales de la crítica. Desde esta postura del criticar para *crear-inventar* se da la posibilidad del pensar, del preguntar como apuesta para superar las crisis. Desde este plano, emergen interrogantes que pueden orientar el camino: ¿qué podemos hacer?; ¿qué alternativas tenemos para encarar los desafíos de nuestro tiempo?; ¿cómo superar la aturdidora sobreabundancia de información que radicaliza el ‘embotamiento’ de los cuerpos y las almas?; ¿cómo avanzar en una apuesta ético-política elemental y sencilla en la que se valore y se potencie la sinceridad, la honestidad y la integridad de la comunicación?; ¿cómo detener la retórica de la manipulación, la superficialidad, la instantaneidad?; ¿cómo pensar políticas y estrategias comunicacionales para proteger la privacidad, la autonomía y para fortalecer las decisiones informadas sin ser engañados y manipulados por la levedad perversa de los algoritmos? Y, especialmente, ¿cómo interrogar la verdad?; es decir, ¿cómo instalar una crítica que haga posible pasar de una comunicación *brumosa-opaca* a otra más transparente, más vital, más «verdadera»?

En medio de esta fábrica de instantaneidad y de velocidad, el *preguntar-pensar-actuar* debe conducir a los habitantes de este mundo a una *poética del espacio del barco*, en la que la tempestad pueda encontrar la calma para ser capaces de aprender algo sobre ellos mismos a partir de sus vivencias, de lo que les acontece. Es como tener afinados los oídos para escuchar atentamente las dolencias y terrores de una época [enferma de ruidos y chirridos], que hace crujir los huesos y desvanece la coexistencia, el *estar-interactuar* con otros. Desde allí, desde la escucha, quizá sea posible un pensamiento arriesgado, novedoso, crítico para encontrar la cura, la resistencia-agenciamiento para una morada más habitable.

Esta escucha atenta tiene (debe tener) sus amarres profundos en el territorio escolar, espacio en el que se debe dar el verdadero aprendizaje, es decir, el territorio escolar como posibilidad de mutación profunda del ser, un aprender auténtico que abre camino a la transformación y a nuevas formas de interactuar con el mundo. Esto exige, mucho más en estos tiempos de tecnologías de la información y de inteligencia artificial generativa, comprender que aprender no es acumular información, pues amontonar información en las bodegas oscuras del alma-cuerpo (sin movimiento, sin flujo, sin tensión, sin vida) puede engendrar una putrefacción del pensamiento y una muerte del pensar.

En estas bodegas oscuras se esconde el peligro. También allí está el desafío y la posibilidad de transformar ese techo espiritual en el que “todo pensamiento se ha hecho estrategia [testimonio] de una náusea [y de] un sensible encogerse de hombros ante el gélido hálito de una realidad en la que saber es poder y poder, saber” (Sloterdijk, 2019, pp. 8-9). Es necesario transformar y comprender de otra manera el aprender, pues “en el fondo, ningún hombre cree que el aprender de hoy solucione «problemas de mañana»; más bien, es casi seguro que los provoca” (p. 9). Así, en este instante chispeante de *ciencia-técnica-tecnología* estamos necesitados de un aprender transformador, pues “superar la corrupción es el momento culminante del aprendizaje. Un aprendiz de verdad no solo amontona informaciones, entiende que el aprendizaje auténtico tiene algo de conversión” (Sloterdijk, 2012, p. 22). En el esfuerzo de decir la verdad, de construirla, se da también el impulso de la humanidad hacia adelante en el que el pensar auténtico se convierte en potencia o, como el mismo Sloterdijk señala, “lo más sagrado no podría ser otro que este concepto, el más despreciado de la actualidad: «aprender»”. Por lo dicho anteriormente, podemos retomar la pregunta fundamental: “¿No está justificada la sospecha de que el aprender sea el dios desconocido, del que en su tiempo, en una observación de oscuridad visionaria, se dijo que solo él podía salvarnos?” (p. 22). Una ética de la palabra y de la comunicación en la era digital debe estar atenta a no caer en un aprender vacío y, también aprender a navegar en un mundo plagado de fantasmas y de oscuridad. Una ética y una política del aprender que coadyuven a estar orientados en el mundo de la vida.

Sandra Patricia Quitián-Bernal

Mario Montoya-Castillo

Editores *Enunciación*

Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Referencias

Sloterdijk, P. (2012). *Los hijos terribles de la Edad Moderna. Sobre el experimento antigenealógico de la modernidad*. Siruela.

Sloterdijk, P. (2017). *Esferas II (Macroesferología)*. Globos. Siruela.

Sloterdijk, P. (2019). *Crítica de la razón cínica*. Siruela.

Lenguaje medios audiovisuales y tecnología



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
LENGUAJE, MEDIOS AUDIOVISUALES Y TECNOLOGÍA

Comunidades de aprendizaje docente para mejoramiento de competencias investigativas y planeación curricular

Professional Learning Communities for research improvement and curricular design competencies

Comunidades de aprendizagem de professores para melhorar as competências de pesquisa e planejamento curricular

Diana Berrocal Contreras¹ , Alex Mauricio Díaz² , Sergio Pereira Hernández³ 

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de cómo se puede fomentar en los docentes sus competencias investigativas dentro de la planeación curricular, mediante el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Ante este propósito, se aborda la influencia conjunta de la planificación curricular y la integración de las TIC en el desarrollo de habilidades investigativas en los participantes en la investigación. Este estudio se lleva a cabo desde una perspectiva mixta, con un enfoque inductivo que parte de lo general para llegar a lo particular; recorrido que lleva a la identificación y definición de tres categorías principales: *habilidades investigativas*, *uso efectivo de las TIC* y *elaboración de planes curriculares*. Al reflexionar sobre los resultados más destacados, se puede afirmar que la implementación de estrategias tecnopedagógicas reporta avances notables en el aprendizaje de competencias científicas y en la educación en general. En esta investigación la fase de recolección de datos e información, se emplearon instrumentos y técnicas como la observación, la escala de Likert y entrevistas semiestructuradas. Los datos obtenidos a partir de un análisis inicial, seguido por una evaluación de impacto realizada con los profesores partícipes, brindan evidencia al respecto. Por último, las conclusiones subrayan la urgencia de impulsar la adopción de estas estrategias tecnopedagógicas y de la formación en cascada como una vía efectiva para desarrollar la competencia científica en docentes de la Institución Educativa San José del Pantano.

Palabras clave: herramientas TIC, práctica pedagógica, planeación curricular.

Abstract

This article aims to present results regarding the way in which teachers' skills can be fostered in curriculum design by means of information and communication technologies (ICTs). To this effect, we address the joint influence of curriculum planning and ICT integration on the development of the research skills of this study's participants. Our work was conducted from a mixed perspective, with an inductive approach that starts from the general to arrive at the particular, leading to identify and define three main categories: *research skills*, *effective use of ICTs*, and *curriculum elaboration*. By reflecting on the main results, it can be stated that the implementation of techno-pedagogical strategies reports notable advances in learning scientific competencies and in education in general. In the data and information collection phase, instruments and techniques such as observation, the Likert scale, and semi-structured interviews were employed. The data obtained from the initial analysis, followed by an impact assessment with the participating teachers, provide evidence in this regard. Lastly, the conclusions underscore the urgency of promoting the adoption

1 Magíster en Tecnologías Aplicadas a la Educación. Institución Educativa San José del Pantano, Colombia. dianaberrocalcontreras.13@gmail.com

2 Magíster en Educación. Institución Educativa San José del Pantano, Colombia. alexmau995@gmail.com

3 Magíster en Tecnologías Aplicadas a la Educación. Institución Educativa San José del Pantano, Colombia. sergiopereirah@hotmail.com

Cómo citar: Berrocal Contreras, D., Díaz, A. M. y Pereira Hernández, S. (2024). Comunidades de aprendizaje docente para mejoramiento de competencias investigativas y planeación curricular. *Enunciación*, 29(1), 16-41. <https://doi.org/10.14483/22486798.21142>

Artículo recibido: 17 de agosto de 2023; aprobado: 26 de marzo de 2024

of these techno-pedagogical strategies and cascading training as an effective way to develop scientific competencies in teachers of the San José del Pantano Education Institution.

Keywords: research skills, ICT tools, teaching practice, curriculum design.

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de como os professores podem promover as suas competências de investigação no âmbito do planeamento curricular, através do uso das *Tecnologias de la Información y las Comunicaciones* (TIC). Em vista desse fato, aborda-se a influência conjunta do planeamento curricular e da integração das TIC no desenvolvimento de competências investigativas nos participantes da investigação. Este estudo é realizado a partir de uma perspectiva mista, com uma abordagem indutiva que parte do geral para chegar ao particular; caminho que conduz à identificação e definição de três categorias principais: competências investigativas, utilização eficaz das TIC e elaboração de planos curriculares. Ao refletir sobre os resultados mais notáveis, pode-se afirmar que a implementação de estratégias técnico-pedagógicas reporta avanços notáveis na aprendizagem de competências científicas e na educação em geral. Nesta fase de coleta de dados e entrevistas semiestruturadas. Os dados obtidos de uma análise inicial, seguida de uma avaliação de impacto realizada com os professores participantes, fornece evidências a este respeito. Finalmente, as conclusões sublinham a urgência de promover a adoção destas estratégias técnico-pedagógicas e da formação em cascata como uma forma eficaz de desenvolver a competência científica nos professores da *Institución Educativa San José del Pantano*.

Palavras chave: competências docentes, comunidade, professor, pesquisa pedagógica, tecnologia da informação.

Introducción

La consolidación de las comunidades de aprendizaje docente como mecanismo de transformación de la calidad educativa en contextos rurales se convierte en un aspecto fundamental del presente artículo científico. En el desarrollo metodológico y operacional del estudio posgradual docente se ha podido recolectar información acerca de cómo el profesorado planifica sus prácticas a partir del trabajo cooperativo y colaborativo, lo cual a su vez garantiza el desarrollo profesional y el conocimiento didáctico de los contenidos, en términos de competencias investigativas y en tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

Sobre estas consideraciones, se busca develar el impacto que tienen las redes académicas y las comunidades de aprendizaje docente en el desarrollo educativo. En este sentido, es relevante mencionar que el uso de las prácticas pedagógicas alude a la labor diaria en las instituciones educativas o en cualquier espacio dedicado a la formación de estudiantes. Esa labor se fundamenta en los lineamientos que brindan las entidades gubernamentales encabezadas por el Ministerio

de Educación Nacional (MEN), en los contenidos curriculares y en su adecuación a las necesidades educativas de cada participante acorde con su contexto, ritmo y nivel de aprendizaje. La finalidad de estas prácticas es el desarrollo de una actividad académica que posibilite que los alumnos logren conocimientos significativos.

La práctica pedagógica, en este contexto, está encauzada en la introducción del análisis y la reconstrucción de saberes. Su elemento esencial radica en la correspondencia entre la teoría y la práctica, actuando como cimiento para cada acción que se desee implementar, con el fin de alcanzar resultados satisfactorios; por tanto, la integración armoniosa entre la teoría y la práctica es fundamental para garantizar la efectividad de las estrategias pedagógicas y el logro de los objetivos educativos planteados.

En el contexto de la Institución Educativa San José del Pantano, en Puerto Escondido (Córdoba) se busca promover las competencias investigativas en el 5.º grado a través de la planificación curricular de ciencias naturales, y del aprovechamiento de las TIC. Esta iniciativa surge de la identificación de un hecho: los docentes muestran una limitada

participación en la investigación-acción en el aula, en línea con lo expuesto por [Pérez-Van-Leenden \(2019\)](#), lo que restringe la posibilidad de transformar su enfoque pedagógico.

Antes de la transición de la institución al entorno virtual debido al aislamiento preventivo por la pandemia de covid-19, tanto alumnos como profesores en la Institución Educativa San José del Pantano, en Puerto Escondido (Córdoba, Colombia), mostraban una falta de entusiasmo frente al tema investigativo y su integración curricular mediada por las TIC; carencia que se atribuía, en parte, a la ausencia de herramientas tecnológicas y a la limitada conectividad, lo que dificultaba la creación de experiencias de aprendizaje dinámicas y efectivas. Los docentes se enfrentaban a desafíos significativos para diseñar contenidos que reflejaran la realidad inmediata, lo que limitaba su capacidad para involucrar a los estudiantes en procesos de investigación activa.

Sin embargo, con la llegada de la pandemia y la transición al entorno virtual debido al aislamiento preventivo, la situación cambió. La necesidad de adoptar modalidades virtuales de enseñanza llevó a una mayor familiarización y utilización de herramientas tecnológicas por parte de los docentes. Aunque la transición inicial pudo haber sido desafiante, el uso extendido de plataformas digitales y recursos en línea ha permitido superar algunas de las limitaciones previas.

En este sentido, la pandemia actuó como un catalizador para el cambio, e impulsó a los docentes a desarrollar nuevas competencias tecnológicas y replantear sus enfoques pedagógicos. En la situación actual, los docentes de esa institución tienen una mayor disposición y habilidad para integrar la investigación en el contexto educativo; además, aprovechan las tecnologías digitales para crear experiencias de aprendizaje más dinámicas y efectivas.

Al respecto, [Piñero y Rivera \(2010\)](#) informan acerca del desarrollo de competencias específicas en investigación y TIC en la formación de docentes. Asimismo, reconocen el papel fundamental

que los docentes desempeñan en la sociedad contemporánea (p. 106). Entonces, la educación actual exige que los docentes no solo dominen su materia, sino que también integren eficazmente las TIC en sus enfoques pedagógicos.

Además, a propósito de la planeación curricular de Ciencias Naturales en el 5.º grado de la Institución Educativa San José del Pantano, autores como [Poveda-Aguja et al. \(2023\)](#), por su parte, refuerzan y destacan el currículo como un componente fundamental para la integración efectiva de la investigación, el desarrollo y la innovación (I+D+i) en el ámbito educativo. Su enfoque metodológico cualitativo y análisis sociocrítico revela cómo los currículos integrales pueden ser poderosas herramientas para promover la investigación formativa y desarrollar competencias genéricas. Estas, según [Blanco \(2020\)](#), son fundamentales en la formación de investigadores, ya que permiten a los profesionales adaptarse a diversas situaciones y contextos, aprender de manera autónoma, colaborar efectivamente en equipos multidisciplinarios, comunicarse de manera clara y persuasiva, y ejercitar el pensamiento crítico para resolver problemas complejos en la investigación.

[Poveda-Aguja et al. \(2023\)](#) y [Blanco \(2020\)](#) resaltan la influencia significativa de las TIC, las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), así como las tecnologías del empoderamiento y la participación (TEP), en la configuración de las competencias y resultados de aprendizaje. En este sentido, [Poveda-Aguja et al. \(2023\)](#) destacan la investigación formativa, la corresponsabilidad del tutorado, la mediación pedagógica y la coherencia curricular en todos los niveles educativos, como elementos clave para promover una cultura de investigación y desarrollo dentro de las instituciones educativas. Este enfoque no se limita a la simple adquisición de conocimientos, sino que busca fomentar habilidades de investigación y desarrollo innovador.

En síntesis, el desafío consiste en infundir competencias investigativas en el desarrollo curricular de Ciencias Naturales en el 5.º grado de la Institución Educativa San José del Pantano, donde

la tecnología y la conectividad se han vuelto determinantes para la efectividad de la educación, especialmente tras la transición a la modalidad virtual debido a la pandemia. Por lo anterior, desde esa institución se pretende superar las barreras tecnológicas y capacitar a sus docentes en el uso adecuado de las TIC como un componente vital para elevar allí mismo la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Los hallazgos de [Piox \(2020\)](#) refieren la existencia de una brecha digital entre migrantes y nativos digitales, aunque no tan amplia como se supone. Su estudio, realizado en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala en 2020, reveló un interés significativo por parte de los migrantes digitales adultos en tecnología, así como una actitud positiva por parte de los docentes hacia su integración en la educación. Sin embargo, se identificó que la falta de recursos y capacitación limita la capacidad de los docentes para utilizar estas tecnologías en la enseñanza.

En contraste, [Delgado \(2020\)](#) señala que la transición a la educación virtual ha puesto al descubierto deficiencias en la formación del profesorado y la falta de tecnología adecuada para la enseñanza en línea. Por tal motivo, la formación docente debe adaptarse a las demandas de la era digital y proporcionar los recursos y la capacitación adecuados para asegurar una integración efectiva de la tecnología a la educación. Además, se cuestiona la noción de superioridad tecnológica de los “nativos digitales”, ya que el empleo limitado de dispositivos y funciones entre ellos sugiere que ambos grupos enfrentan desafíos similares en términos de competencias digitales. Según la perspectiva de [Gutiérrez y Soler \(2018\)](#), la adaptación tardía a estos medios en los docentes (para este caso, los de 5.º grado) plantea un desafío para su integración en los enfoques investigativos en el aula.

Por otra parte, para [Avendaño et al. \(2021\)](#), el uso de las TIC durante la enseñanza remota en tiempos de crisis complementa el panorama educativo actual caracterizado por la enseñanza virtual y remota, debido al aislamiento social provocado por

la pandemia de covid-19. Este estudio revela una percepción mayormente positiva por parte de los docentes hacia el uso de las TIC. Además, destaca el acceso generalizado a recursos informáticos y el dominio de habilidades digitales entre los educadores encuestados; resalta el valor que los docentes otorgan al apoyo institucional para el uso pedagógico de las TIC, y reconoce la pertinencia de estas como herramienta para enfrentar la crisis educativa.

Durante la pandemia, las guías de trabajo y el acceso a recursos tecnológicos han fortalecido las competencias investigativas y tecnológicas de los docentes de Educación Primaria; este cambio ha impulsado su compromiso en la planificación y el uso de recursos digitales para mejorar la interacción con los estudiantes ([Avendaño et al., 2021](#)). La combinación de estos avances tecnológicos con una preparación adecuada ha permitido una integración efectiva de las TIC en el aula, lo cual destaca lo informado por Avendaño acerca de adaptarse y aprovechar las herramientas digitales en el actual panorama educativo.

En el actual contexto educativo, los estudios de [Reyes y Ramírez \(2019\)](#), así como el de [Cortés \(2016\)](#), enfatizan la urgencia de fortalecer las competencias digitales, investigativas y el desarrollo profesional docente. La disponibilidad de equipos informáticos en los hogares docentes ha sentado una base para la integración de enfoques curriculares basados en las TIC. Esto ha facilitado la implementación de prácticas innovadoras de integración educativa, como señala el estudio de [Cortés \(2016\)](#). Además, el trabajo de [Reyes y Ramírez \(2019\)](#) concluye que fomentar un uso crítico y responsable de las TIC puede impactar positivamente la planificación curricular y llevar a un aprovechamiento efectivo de las herramientas tecnológicas.

Los hallazgos de estos estudios respaldan la idea de que las TIC desempeñan un papel crucial en la educación actual. No solo actúan como herramientas para mantener la continuidad educativa, sino que también son medios para mejorar la calidad de la enseñanza. En esencia, proporcionan evidencia sustancial sobre la formación en competencias digitales e investigativas y el desarrollo profesional

docente para lograr una integración efectiva de las TIC en la educación (Reyes y Ramírez, 2019).

En Colombia, algunos docentes enfrentan desafíos significativos al intentar incorporar la investigación en su labor dentro del aula. Este obstáculo se atribuye en gran medida a la falta de formación en investigación a lo largo de su trayectoria profesional, como lo señala Suárez (2016). Esta carencia dificulta la efectiva integración de la investigación en la práctica docente en el país. Por consiguiente, es imperativo el diseño de programas de formación docente que no solo aborden esta deficiencia, sino que también fomenten una mayor colaboración entre investigadores y docentes para mejorar la calidad de la educación en Colombia.

Los estudios de León Palencia (2020) y Perines y Murillo (2017) proporcionan una perspectiva detallada de los desafíos que enfrentan los docentes colombianos en relación con la investigación educativa y su aplicación en la práctica docente. León Palencia (2020) menciona la complejidad en la definición del objeto de estudio de la pedagogía en Colombia, las dificultades para integrar la investigación educativa en la formación de maestros y la falta de preparación profesional.

Por otro lado, esta carencia identificada por León Palencia (2020) se justifica también en los resultados de Perines y Murillo (2017), quienes encuentran un cambio significativo en las percepciones de los estudiantes de Magisterio a lo largo de su formación. Adicionalmente, el estudio de Buendía-Arias et al. (2018), al examinar el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de educación durante la práctica docente, presenta los hallazgos sobre la formación investigativa de los docentes en formación, especialmente durante la práctica pedagógica. En síntesis, las deficiencias en la preparación de los docentes colombianos en investigación educativa para mejorar la calidad de la educación y promover una práctica docente más reflexiva y basada en evidencia.

Perines y Murillo (2017) revelan que los estudiantes de Magisterio adquieren una comprensión más profunda de la investigación educativa

conforme avanzan en sus estudios para mejorar las prácticas educativas. No obstante, demuestran la falta de una mayor conexión entre la investigación y la práctica docente, lo que sugiere que la formación recibida hasta el momento no es suficiente para integrar efectivamente la investigación en el contexto escolar. Estas conclusiones se relacionan directamente con las ideas expuestas por León Palencia (2020) sobre el diálogo entre la teoría y la práctica en la pedagogía colombiana, así como una preparación más sólida en investigación desde las etapas iniciales de la formación docente.

En respuesta a este desafío, este estudio se centró en el desarrollo de habilidades de investigación de los docentes en la Institución Educativa San José del Pantano, en Puerto Escondido (Córdoba, Colombia), con un enfoque específico en los procedimientos utilizados para diseñar planes curriculares. Para lograr este propósito, se empleó la *formación en cascada*, que facilitó la transferencia efectiva de conocimientos y habilidades desde formadores expertos hasta un grupo más amplio de docentes. Con este enfoque se busca una comprensión más profunda sobre cómo diseñar e implementar actividades de aprendizaje centradas en la investigación científica, y que los profesionales puedan beneficiarse de las TIC en sus prácticas pedagógicas.

Se partió, entonces, de la comprensión de la realidad social, cultural y de conectividad de la comunidad, en busca de la participación activa de los maestros de Educación Primaria la IE San José del Pantano, para fomentar el diseño curricular basado en competencias investigativas y aprovechar las herramientas tecnológicas disponibles. En consecuencia, se organizaron sesiones de dos horas fuera del horario escolar, con la colaboración de los profesionales seleccionados para esta iniciativa; así, se promovieron la formación en cascada y la trasposición didáctica de las competencias de investigación científica a los estudiantes, alineadas con la planificación curricular.

Se diseñó una propuesta tecnopedagógica que integró secuencias didácticas desarrolladas en colaboración con los participantes del estudio, a través

de la herramienta *Google Classroom*. Esta propuesta permitió acceder a recursos educativos digitales y espacios de formación institucional, en los que se profundizaba en investigación científica, explicación de fenómenos, evaluación de predicciones, y pensamiento y procedimiento científicos. El estudio se llevó a cabo durante seis sesiones, y se evaluó de acuerdo con la valoración institucional registrada. Para facilitar este desarrollo metodológico, se utilizó un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) de *Google Classroom*, que también contribuyó a la evaluación y cuantificación del progreso realizado.

El programa de formación en cascada, según [Calero et al. \(2016\)](#), y [Manrique \(2020\)](#), es una estrategia que se caracteriza por la transmisión gradual de conocimientos y habilidades desde un grupo inicial de formadores capacitados hacia uno más amplio de participantes.

En su funcionamiento, este programa consta de varias fases. En la inicial, un grupo selecto de formadores recibe una formación intensiva sobre un tema específico. Posteriormente, en la fase de multiplicación, estos formadores capacitados comparten sus conocimientos con un grupo más amplio de participantes, quienes a su vez se convierten en formadores en sus respectivas áreas. Por último, en la fase de difusión, los participantes formados en la fase anterior difunden los conocimientos y habilidades adquiridos a otros grupos de la comunidad; así se crea una cadena de transmisión de conocimiento que se propaga de manera orgánica ([Manrique, 2020](#)).

La [figura 1](#) representa la estructuración de la estrategia de formación en cascada en ciencias naturales de los docentes en la Institución Educativa San José del Pantano.

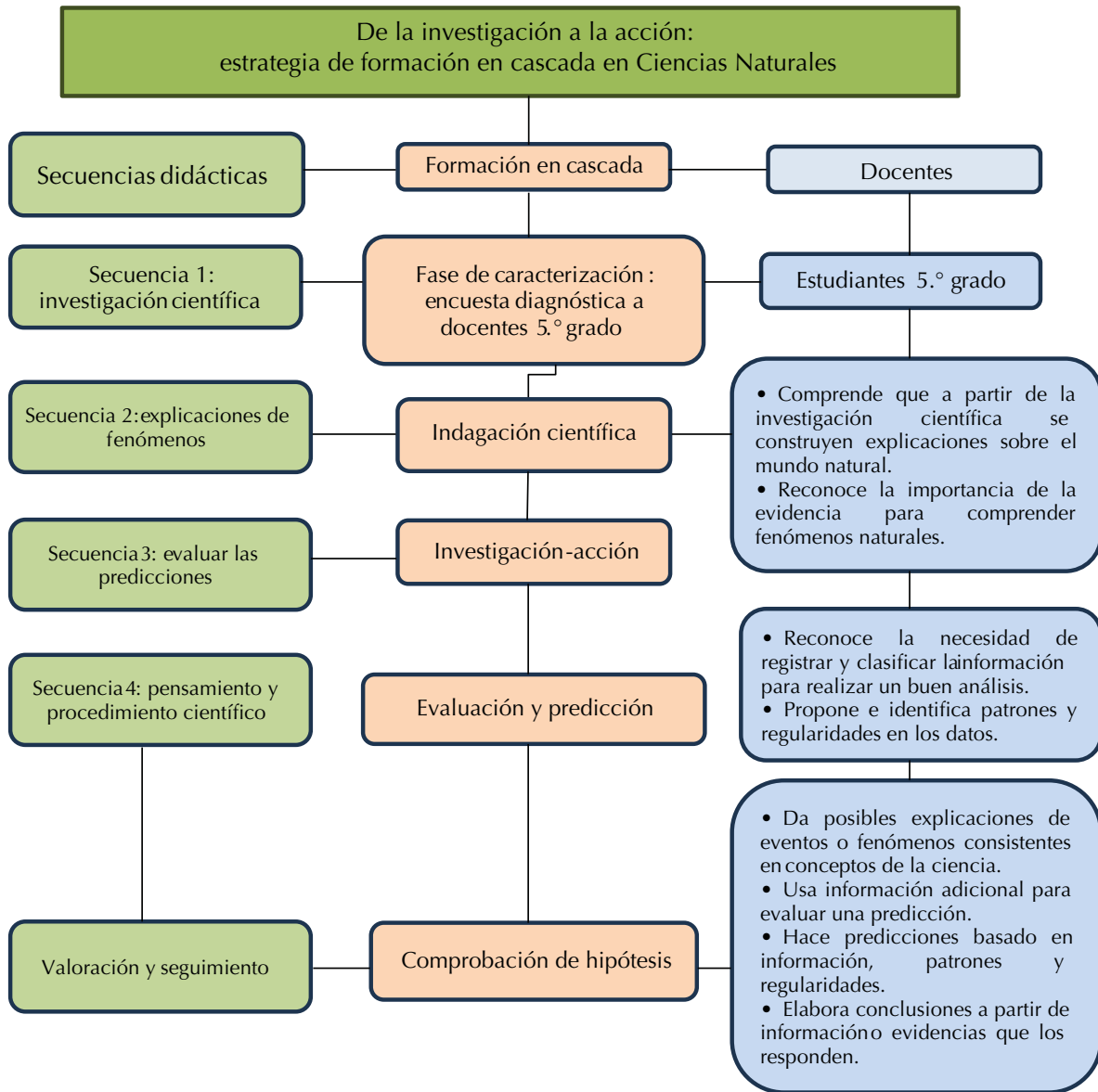
Asimismo, el propósito de esta iniciativa fue lograr varios indicadores de aprendizaje, como el diseño de estrategias docentes que integran aspectos investigativos en las clases, la promoción de proyectos de investigación en el aula mediante la colaboración entre estudiantes, y la creación de clases mediadas por las TIC que generaran impactos positivos y sustanciales en el aprendizaje del alumno ([Castro et al., 2007](#)). Además, se buscó

inculcar el espíritu investigador en los estudiantes, siguiendo el ejemplo establecido por los profesores. Asimismo, se contempló la implementación de estrategias como la formación de grupos de investigación y semilleros dentro de la institución educativa. La clasificación de estos indicadores se detalla en la [tabla 1](#), donde se describen las dimensiones de competencias investigativas y su relación con el uso de las TIC.

Para la descripción de las variables en este estudio en particular, se introdujo un conjunto de fundamentos conceptuales, los cuales otorgan una comprensión más profunda del entorno entre los participantes, con el propósito de impulsar cambios significativos en sus valores, comportamientos y estilos de vida para afrontar los desafíos ambientales actuales y futuros ([Angulo, 2006](#)). El equipo investigador tomó como punto de partida los lineamientos curriculares dictados por el MEN, en relación con la enseñanza de las ciencias, y la Política Nacional de Educación Ambiental, que toma su forma a partir de la declaración de la [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura \(Unesco\)](#). Además, se alineó con los ODS, particularmente aquellos vinculados con la consecución de una educación de alta calidad y la promoción de la sostenibilidad ambiental.

Se ha delineado con precisión un conjunto de elementos que establecen el sustento operativo de toda la investigación. Estos, que definen el marco teórico y proporcionan la estructura esencial para el procedimiento, las etapas y la propuesta pedagógica, son fundamentales para comprender cómo la integración de las TIC y la planificación curricular pueden influir en el desarrollo de competencias investigativas en los docentes y develar el impacto que tienen las redes académicas y las comunidades de aprendizaje docente en el desarrollo educativo. Este análisis detallado se realizó a través de la presentación de los resultados, los cuales ofrecieron información relevante sobre la efectividad de las estrategias utilizadas en la formación de los docentes en la Institución Educativa San José del Pantano.

Figura 1
 Formación docente en cascada



Marco teórico

Investigar sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula ha sido un tema de interés constante a lo largo del tiempo. Desde mediados del siglo XX, se ha reconocido que la capacidad de investigación es fundamental para los docentes, como lo destacó Lewin (1944), quien la consideró una “competencia trascendental del docente” (p. 149).

Esta competencia no solo facilita la colaboración con otros educadores, sino que también impulsa la formación en tecnología y la búsqueda continua de conocimientos para enriquecer y mejorar la calidad de la enseñanza que ofrecen. En consonancia con este enfoque, las TIC se han destacado como recursos valiosos en el ámbito educativo, con un potencial significativo para impactar el aprendizaje (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones [MinTIC], 2022).

Tabla 1

Competencias investigativas

Variable	Dimensión	Enunciado
Uso de las TIC	1. Instrumental	a. Uso del <i>hardware</i> y <i>software</i> desde los distintos recursos tecnológicos.
	2. Cognitiva	b. Manejo del lenguaje digital.
	3. Actitudinal	c. Conciencia del uso pertinente de las TIC en la labor pedagógica.
	4. Axiológica	
Competencias investigativas	1. Uso del conocimiento científico.	a. Importancia del desarrollo humano y su efecto sobre el entorno.
	2. Explicación de fenómenos naturales.	b. Diversas fuentes y formas de energía.
	3. Indagación científica.	c. Habilidades de pensamiento y de procedimiento para evaluar predicciones.

Nota: la descripción de las variables ha sido desarrollada con base en los fundamentos teóricos, legales y epistemológicos encontrados.

En el ámbito práctico, [Araujo y Larreal \(2014\)](#) exploran el papel de las comunidades de práctica virtual en el desarrollo de competencias investigativas en docentes de Educación Primaria. Sus hallazgos revelan un nivel medianamente alto de conocimiento y valoración por parte de los participantes, lo cual evidencia el potencial de estos espacios para fomentar la investigación educativa. Por otro lado, [Buendía-Arias et al. \(2018\)](#) conceptualizan la práctica como un entorno formativo donde los estudiantes pueden observar, formular preguntas, reflexionar, proponer soluciones e implementar estrategias; con lo cual es posible identificar tanto fortalezas como desafíos en el desarrollo de competencias investigativas, lo que resalta la complejidad inherente al quehacer investigativo.

Desde la perspectiva tecnológica, [Aparicio y Ostos \(2018\)](#) abordan las TIC como herramientas cognitivas para potenciar habilidades investigativas en los estudiantes, a partir del uso pedagógico y estratégico. Esta visión se alinea con la formación en pedagogía infantil, como lo evidencia el estudio de [García y Aznar \(2019\)](#) en la Uniminuto, acerca del desarrollo de competencias investigativas en profesionales de pedagogía infantil, aunque

se identifiquen desafíos en las habilidades lectoras. Por último, [Gómez Acosta et al. \(2020\)](#) exploran el potencial de la modalidad virtual para el desarrollo de competencias investigativas, y revelan hallazgos en torno al mejoramiento de la interacción entre estudiantes y profesores en este contexto.

Los estudios anteriores, establecen una conexión directa con el presente trabajo en diversos aspectos cruciales. En primer lugar, todos convergen en desarrollar competencias investigativas, especialmente en el contexto de la enseñanza de ciencias naturales en el 5.º grado. Además, se reconoce el potencial de las TIC para fortalecer la investigación educativa, como lo destacan [Aparicio y Ostos \(2018\)](#) y [Gómez Acosta et al. \(2020\)](#). Asimismo, al igual que [Araujo y Larreal \(2014\)](#) y [Buendía-Arias et al. \(2018\)](#), se habla sobre la formación docente en el desarrollo de estas competencias investigativas, para lo cual se propone un programa específico.

En síntesis, estos trabajos abordan el desarrollo de competencias investigativas en áreas como la educación y la pedagogía infantil, donde, estudiantes y profesionales analizan, reflexionan y generan conocimiento para mejorar su práctica. Así, el

potencial de las TIC y la modalidad virtual para este fin ofrecen herramientas para la búsqueda de información, la comunicación y el pensamiento crítico.

Como se ha evidenciado, esta integración efectiva de las TIC busca no solo que los estudiantes logren un rendimiento académico sobresaliente, sino que también los docentes se empoderen mediante el fortalecimiento de sus habilidades tecnológicas y sus competencias investigativas, esta a su vez, se materializa en la exploración de recursos como el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación (Minciencias), una entidad colombiana dedicada a promover la ciencia, la tecnología y la innovación en el país. La participación en programas, convocatorias y eventos ofrecidos por Minciencias brinda a los docentes oportunidades para desarrollar sus habilidades investigativas y contribuir al avance de la educación mediante la investigación y la producción de artículos académicos.

El presente estudio se situó en un marco teórico que proporciona una comprensión integral del problema de investigación, y el contexto conceptual para analizar la problemática de interés, para la cual cobró particular relevancia la teoría de la investigación-acción en el aula (IAA). Según [Hernández et al. \(2016\)](#), la investigación se concibe como un diálogo que permite la transformación de la realidad de aquellos involucrados en roles, obras o tareas específicas. En el ámbito educativo se enfrentan desafíos como deserción escolar, bajo rendimiento académico, entre otros. Aquí, el docente desempeña un papel central en la interpretación y análisis de estas crisis a través de la investigación ([Martínez et al., 2018](#)).

La teoría de la naturaleza de la ciencia y tecnología (NdCyT) se convierte en una herramienta esencial para abordar la problemática planteada en esta pesquisa, porque, según [Vásquez et al. \(2017\)](#), cuando un docente se involucra en investigaciones, dos habilidades pedagógicas fundamentales se desarrollan en él: el enfoque explícito en la enseñanza y la promoción de actividades dirigidas a la reflexión por parte de los estudiantes. Estas

habilidades fortalecen la formación del docente, lo dotan de una presencia más significativa en el aula y lo llevan a demostrar un mayor dominio de los contenidos que imparte, todo bajo la perspectiva de aplicar la ciencia y la tecnología.

Abordar la problemática de investigación a la luz de la NdCyT tiene un impacto en la transversalidad de los contenidos de enseñanza y aprendizaje. Esto se logra mediante la incorporación de aspectos como “la construcción del conocimiento científico y tecnológico, la historia, la filosofía y la sociología de la ciencia” ([Carreño, 2014, p. 7](#)). Esto establece la NdCyT como un pilar para fomentar la enseñanza de las ciencias y promover la alfabetización científica de los estudiantes en todos los niveles educativos; a su vez, se aprovechan las herramientas tecnológicas en el marco de la NdCyT.

Este paradigma se fundamenta en la posibilidad de fomentar el estudio de las ciencias y el conocimiento a partir de una conciencia social enriquecida. No se limita a lo empírico o interpretativo, sino que abraza la investigación como medio para abordar los problemas que emergen en las comunidades. Esta perspectiva se basa en la reflexión-acción ([Pascual Baños, 2004](#)). Al adoptar esta teoría como marco de referencia en la investigación, el docente se convierte en un agente capaz de amalgamar la teoría con la práctica, todo mediado por la acción investigativa. Esto, a su vez, promueve la transformación del entorno en el que trabaja.

La IAA se fundamenta en la teoría crítica social, lo que es intrínsecamente relevante dentro de esta investigación. Cada miembro de la comunidad educativa se ve llamado a reflexionar sobre cómo desempeña su labor, con el objetivo de diseñar estrategias para mejorar los problemas inmediatos ([Contreras, 2019](#)). En el ámbito de la investigación en la práctica educativa de los docentes, se toma como referencia el estudio de [Palencia \(2020\)](#), quien plantea que la mayoría de los docentes en Colombia enfrentan dificultades para integrar la investigación en el aula. Esto se debe a la limitada formación que

reciben durante su pregrado y a la falta de programas de capacitación docente efectivos.

Además, expertos como [Zeichner \(2012\)](#), y [Healey \(2005\)](#) resaltan la complejidad de crear un perfil de docentes competentes en habilidades investigativas, capaces de transformar su realidad, dado que los gobiernos a menudo invierten insuficientemente en educación y los programas existentes no alcanzan a beneficiar a todos los docentes.

En 2001, Minciencias introdujo el Programa Ondas ([Palencia, 2020](#)), con el objetivo de promover la investigación en la labor docente y establecer una cultura ciudadana democrática en ciencia y tecnología que se extendiera a todos los niveles educativos, desde la educación básica hasta la secundaria (p. 11). Esta iniciativa buscaba que la investigación se convirtiera en una estrategia pedagógica de enseñanza que permitiera planificar docente y curricularmente.

En el marco del presente estudio, al adoptar la investigación en el aula, se propicia el desarrollo de actitudes y habilidades investigativas, primero por parte de los docentes y luego transmitiéndolas al alumnado ([Álvarez, 2019](#)). Este enfoque se centra en el contexto sociocultural que rodea a la comunidad educativa a través de los saberes previos y la indagación. De esta manera, la investigación se convierte en un vehículo para fortalecer la relación entre teoría y práctica, a la vez que contribuye activamente a la mejora de la educación y la sociedad en su conjunto.

El desarrollo de competencias investigativas en los docentes es fundamental en el ámbito de la investigación educativa. Esto implica que los educadores deben poseer habilidades que les permitan identificar y abordar adecuadamente los escenarios de estudio pertinentes en su entorno. La investigación no se limita únicamente a la aplicación del conocimiento, sino que también implica adaptarlo de manera efectiva a las situaciones específicas que se presentan en el contexto educativo ([Chomsky, 2011](#)). Fortalecer estas competencias en los docentes requiere una comprensión profunda del contexto en el que trabajan, así como la

capacidad de distinguir entre los distintos tipos de aprendizaje presentes en el aula.

El uso de herramientas tecnológicas y recursos disponibles en la Web 2.0 facilita el análisis reflexivo de la realidad y la implementación de estrategias investigativas. La investigación llevada a cabo por los docentes en el aula no solo contribuye a la generación de conocimiento pedagógico sobre su propia realidad, sino que también crea oportunidades para la colaboración con otros educadores y promueve el desarrollo profesional. Sin embargo, las políticas gubernamentales deben promover la gestión tecnológica y fomentar la investigación docente de manera efectiva, especialmente a través de enfoques como la investigación-acción en el entorno educativo. Además, garantizar un acceso equitativo a recursos tecnológicos y conexiones a internet redundan en ser más inclusivo y sin disparidades.

Con la integración de las TIC en este estudio busca potenciar las competencias tecnológicas de los docentes, creando una sinergia entre la investigación y las TIC que beneficia la planificación curricular. [Martínez et al. \(2018\)](#) destacan que “la práctica pedagógica con TIC puede potenciar acciones investigativas mediadas en el ciberespacio” (p. 3), a saber. Que los maestros se familiaricen con estas herramientas para impactar efectivamente en la educación. Esta integración de las TIC en la enseñanza prepara a los graduados para enfrentar entornos tecnológicos y fomenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes al convertir el aprendizaje en un hecho interactivo y participativo ([Latorre et al., 2019](#)).

Como destacan [Vásquez et al. \(2014\)](#), en el contexto educativo contemporáneo, donde se busca superar la mera memorización de conceptos, la integración de la investigación como componente esencial de la metodología pedagógica emerge como un medio eficaz para fomentar competencias científicas profundas en los estudiantes. Este enfoque reconoce la naturaleza gradual del desarrollo de estas competencias, del acompañamiento y la orientación continuos por parte del docente para

garantizar un aprendizaje significativo y duradero. Los educadores deben estar preparados para ofrecer este apoyo constante, ya que la adquisición de competencias científicas requiere tiempo, práctica y una guía adecuada.

En el contexto actual, la disposición al cambio de los docentes y el acceso creciente a la tecnología ofrecen oportunidades para mejorar el rendimiento educativo (Gómez Acosta *et al.*, 2022). La integración estratégica de las TIC en el aula puede potenciar la enseñanza y el aprendizaje, facilitar la interactividad, el acceso a recursos educativos en línea y la colaboración. Sin embargo, es crucial que los docentes estén capacitados en el uso efectivo de las TIC y reciban el apoyo necesario para integrarlas coherentemente en su práctica pedagógica. Así, la combinación de promoción de habilidades investigativas, apoyo docente continuo y aprovechamiento de las TIC, puede mejorar significativamente el desarrollo de competencias científicas en los estudiantes y la calidad del proceso educativo.

Metodología

Esta investigación es de tipo inductivo, con el propósito de fortalecer las competencias investigativas de los docentes en el ámbito de la planeación curricular de ciencias naturales. Por lo anterior, se avanza desde una visión general hacia una comprensión más específica y contextualizada del entorno educativo en el que opera la población participante. Según Hurtado (2012), la investigación inductiva implica que “el investigador plantee relaciones de causalidad y procesos explicativos” (p. 117). En otras palabras, se basa en situaciones concretas y procede desde el método científico general hacia las realidades particulares del entorno y contexto sociocultural estudiado.

La metodología se basa en un enfoque mixto, pues combina elementos de investigación cualitativa y cuantitativa. Desde una perspectiva inductiva, se parte de la observación de la realidad para construir conocimiento a partir de casos

específicos, mientras que el enfoque cualitativo se utiliza para comprender las experiencias, significados y percepciones de los participantes. Simultáneamente, se emplea un enfoque cuantitativo para medir variables y evaluar la efectividad de las estrategias de intervención, lo que arroja una visión integral y rigurosa del fenómeno estudiado.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este enfoque ofrece diversas perspectivas para la solución de problemas y proporciona una visión más completa de los fenómenos estudiados. Maldonado (2018) destaca que la integración de información mixta mejora la comprensión del tema investigado al mezclar procedimientos de forma sistemática. Hernández-Sampieri *et al.* (2014) subrayan que la recopilación y la integración de datos cuantitativos y cualitativos constituyen un método efectivo cuando ninguna otra vía es suficiente para comprender plenamente el tema estudiado.

En paralelo, el enfoque cualitativo, como lo definen Taylor y Bogdan (2007), se orienta hacia la comprensión de la vida social a través de los significados y desde una perspectiva holística. Se trata de captar el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan un fenómeno en particular. En este contexto, los datos recopilados en este estudio son de naturaleza interpretativa y permiten comprender las voces, concepciones y comportamientos de los participantes (Lima y Moreira de Andrade, 2019). Esto abarca desde los lineamientos generales del currículo colombiano para la educación científica e investigativa en el sector educativo oficial, hasta las realidades socioculturales que influyen en el entorno de los docentes de la Institución Educativa San José del Pantano.

Por consiguiente, a través del enfoque cualitativo se obtiene y procesa la información recolectada mediante los instrumentos de observación y guion semiestructurado, para dar cuenta de los resultados de la estrategia de investigación educativa estructurada desde la trasposición didáctica y conocimiento pedagógico de las ciencias. También proporciona una comprensión detallada y rica de las experiencias y percepciones de los docentes en

relación con la planificación curricular y la integración de las TIC.

Asimismo, se emplea un enfoque cuantitativo y herramientas de validación estadística para evaluar la confiabilidad y el grado de viabilidad para potenciar las competencias investigativas en los docentes de 5.º grado. Esta combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos garantiza un análisis exhaustivo y riguroso de los datos recopilados, que respalda la validez y fiabilidad de los resultados. Además, la naturaleza inductiva, enfocada en la planificación curricular de ciencias naturales y la incorporación de herramientas TIC, amplía el alcance y la profundidad del estudio, y proporciona una visión holística de la mejora de las competencias investigativas de los docentes en un contexto educativo específico (Hernández *et al.*, 2014).

En esta investigación, se establecen las variables en dos categorías: dependientes e independientes. En este contexto, la independiente es el antecedente o causa, mientras que la dependiente es el efecto o resultado provocado por esta causa (Hernández *et al.*, 2014). Con base en esta distinción, la variable dependiente se designa como “X” y la independiente como “Y”. Además, para medirlas, se utiliza la escala de tipo ordinal de Likert. Esta proporciona a los encuestados un conjunto ordenado de opciones de respuesta, según las variables establecidas (Chávez *et al.*, 2018). De acuerdo con lo anterior, las variables se definen de la siguiente manera:

- *Variable dependiente (X)*: desarrollar competencias investigativas en la planificación docente.
- *Variable independiente (Y)*: uso de las TIC como medio para el desarrollo de competencias investigativas.

El estudio se fundamentó en la construcción y análisis de categorías definidas en relación con las variables del estudio: “uso de las TIC” como variable independiente y “desarrollo de competencias investigativas en la planificación docente” como

variable dependiente. Estas categorías se dividieron en dimensiones específicas, como el uso del conocimiento, la explicación de fenómenos y la indagación del conocimiento para la variable dependiente, y en dimensiones como instrumental, cognitiva y actitudinal para la variable independiente. La descripción de las variables fue desarrollada con base en los fundamentos teóricos, legales y epistemológicos encontrados; así, se garantiza una fundamentación sólida y coherente para el estudio.

Ambas variables están intrínsecamente relacionadas con las categorías conceptuales y se vinculan con cada una de las dimensiones exploradas en el estudio. También están alineadas con los indicadores y descripciones presentados para facilitar el desarrollo de las competencias investigativas en los participantes del estudio. Para garantizar la validez y la solidez del estudio, se lleva a cabo la triangulación de la información, con la cual se valida el conocimiento (Cabrera, 2005). Este enfoque se centra en avanzar en la formación de contenidos educativos específicos, dirigidos hacia los aspectos identificados como áreas de debilidad en el aprendizaje de las ciencias naturales dentro de la población estudiada.

En el marco de las valoraciones de las hipótesis de la investigación, se relacionan con estas variables dependiente e independiente definidas en el estudio. Los datos se tabulan en una tabla de contingencia que muestra las variables con sus dimensiones y categorías correspondientes. Por consiguiente, la prueba de ji al cuadrado se utiliza específicamente para analizar la relación entre estas variables categóricas y evaluar las hipótesis planteadas, para así determinar si existe una asociación significativa entre la variable independiente (uso de las TIC) y la variable dependiente (desarrollo de competencias investigativas en la planificación docente).

Con el objetivo de estudiar las áreas de dificultad en el estudio, se inició con un exhaustivo diagnóstico que consistió en evaluaciones y entrevistas para determinar las debilidades en el área de ciencias naturales. La entrevista diseñada para

este estudio constaba de una estructura clara que incluía una introducción, seguida de preguntas abiertas centradas en las experiencias de los docentes en la enseñanza de ciencias naturales y el uso de las TIC en la planificación curricular, así como en las dificultades y necesidades percibidas en esta área. Las respuestas se analizaron mediante el *software* computacional *Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS)* para codificar e identificar patrones y tendencias; así, fue posible triangular la información con los datos obtenidos de evaluaciones y observaciones.

Se buscaba la comprensión profunda de las competencias investigativas en la planificación docente, el uso de las TIC en la enseñanza de ciencias naturales y los principales desafíos enfrentados por los educadores en este campo. A partir de este análisis inicial, se diseñaron enfoques didácticos innovadores, y se integraron herramientas tecnológicas en educación, con el objetivo de abordar las áreas de dificultad en el estudio. Se enfocó en diseñar estrategias pedagógicas efectivas que aprovecharan la tecnología como un medio de enseñanza y aprendizaje, mediante el uso de recursos educativos digitales abiertos que ofrecen acceso a contenido educativo de alta calidad disponible en línea de forma gratuita. Esta decisión permitió a los educadores seleccionar y adaptar materiales que se ajustaran a los estudiantes y del contenido a ser enseñado.

Posteriormente, se implementaron estas estrategias pedagógicas y recursos tecnológicos utilizando la herramienta TIC *Google Classroom*. La plataforma se configuró para proporcionar acceso a cada área de aprendizaje, recursos educativos digitales y espacios de formación institucional. Se brindó capacitación a los docentes sobre cómo utilizar eficazmente *Google Classroom* y los recursos disponibles en el ambiente virtual de aprendizaje; así se aseguraba su adecuada utilización en el acto educativo.

Durante la implementación, se llevó a cabo un seguimiento continuo para evaluar el progreso de los docentes y estudiantes en el uso de las

estrategias pedagógicas y recursos tecnológicos. Se observaron las interacciones en el aula virtual, se recopilaron datos sobre el desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas, y se realizaron entrevistas semiestructuradas con los docentes para obtener retroalimentación sobre su experiencia y las áreas de mejora. En función de estos resultados, se optimizó la efectividad de las estrategias pedagógicas y recursos tecnológicos utilizados.

La población focalizada en este estudio estuvo conformada por siete docentes de Básica Primaria de la Institución Educativa San José del Pantano, Puerto Escondido. Nombrados en el establecimiento mediante Decreto 1278 de 2002, sus edades oscilaban entre los 30 y 55 años, y poseían niveles de escolaridad de licenciados en Educación Básica Primaria; tres de ellos docentes estaban en formación académica de maestría. Este grupo de docentes impactó a aproximadamente 173 estudiantes de Primaria, donde promueven en la planeación curricular del área de ciencias naturales el uso de la investigación, con el objetivo de generar una enseñanza significativa que despierte el interés por la ciencia y la tecnología en los estudiantes.

Por otro lado, en cuanto a los habitantes del corregimiento El Pantano, Tierra Bonita, donde está ubicada la institución, la mayoría son campesinos cuya principal actividad económica es la agricultura, a través de cultivos de ñame, plátano, yuca, maracuyá, hortalizas y la explotación piscícola. Esta caracterización del entorno proporciona un contexto relevante para comprender las condiciones socioeconómicas y culturales en las que se desarrolla la labor educativa en la institución.

El estudio toma como referencia a [Hernández et al. \(2014\)](#), quienes sugieren el uso del programa *IBM - SPSS* para el análisis de datos. Esta herramienta proporciona una interfaz amigable a los investigadores para trabajar con conjuntos de datos de manera eficiente. Al abrir la matriz de datos, el usuario puede acceder a diversas opciones de análisis estadístico y seleccionar aquellas más

apropiadas para responder a las preguntas de investigación planteadas en el estudio.

Por otro lado, [Hurtado \(2012\)](#) aporta las técnicas de análisis de datos en estudios de tipo inductivo, las cuales sirven para interpretar los textos y contenidos académicos de manera sistemática, y facilitan la alineación de los hallazgos con los contextos particulares que emergen durante la investigación. En el caso de este estudio, donde se emplea un enfoque mixto, el análisis de datos inductivo resulta fundamental para comprender y contextualizar los resultados obtenidos a partir de las evaluaciones y entrevistas realizadas. Mediante este análisis, es posible obtener patrones, tendencias y relaciones significativas entre las variables estudiadas, lo que contribuye a una comprensión más profunda.

Por consiguiente, según lo planteado por [Chávez \(2002\)](#), se concibe como una técnica aplicable a diferentes registros de datos, que van desde textos escritos hasta grabaciones de audio y video. También, hace posible una interpretación sistemática y profunda de los materiales recopilados, como entrevistas, discursos, observaciones y otros tipos de registros. En el contexto de este estudio, resulta relevante aplicar el análisis de contenido a las evaluaciones y entrevistas, con el propósito de identificar las competencias con mayores debilidades en ciencias naturales entre los docentes participantes.

La revisión, análisis e interpretación de los resultados de estas evaluaciones y entrevistas proporcionará información detallada sobre las áreas específicas en las que los docentes pueden necesitar mayor apoyo o desarrollo profesional. Al obtener las competencias con mayores debilidades, se podrán diseñar estrategias de intervención más precisas y efectivas para abordar estas necesidades específicas. Además, este análisis persigue una comprensión más profunda de los desafíos que enfrentan los docentes en relación con la enseñanza de las ciencias naturales, lo que a su vez contribuirá a la mejora continua de los programas de formación y desarrollo profesional en este campo.

Resultados y análisis

En cuanto a las actividades realizadas durante las seis sesiones de trabajo, y utilizando el registro de valoración institucional, se pudo constatar que los participantes experimentaron un avance significativo en la ejecución de las acciones propuestas. Esto se evidenció en el uso efectivo de los recursos proporcionados a través del AVA de *Google Classroom*. Los participantes demostraron un progreso satisfactorio en la implementación de las actividades planificadas en el marco de las sesiones de trabajo. La valoración institucional evalúa y cuantifica este avance, lo que confirma que los docentes estaban efectivamente aplicando las estrategias y recursos proporcionados durante la formación.

El uso exitoso de los recursos disponibles en el AVA de *Google Classroom* demuestra la tecnología como un medio eficaz para la enseñanza y el aprendizaje en concordancia con la idea, expuesta por [Martínez et al. \(2018\)](#), de que las TIC pueden mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La plataforma proporcionó un espacio interactivo y colaborativo donde los docentes pudieron acceder a los materiales, compartir información y comunicarse entre sí.

En síntesis, el seguimiento y la evaluación a través del registro de valoración institucional demostraron que los participantes lograron un progreso positivo en la ejecución de las actividades planificadas, y que el uso de recursos tecnológicos, como *Google Classroom*, contribuyó significativamente a este éxito. A partir de las entrevistas con los docentes acerca del desarrollo de competencias investigativas en el aula, al analizar meticulosamente los datos recopilados a través de estos guiones semiestructurados y al asociarlos con las variables y categorías conceptuales definidas en el estudio, se puede extraer ciertos resultados significativos. Estos se detallan en la [tabla 2](#), la cual también muestra la distribución de frecuencias, las tendencias y patrones emergentes en las respuestas de los participantes.

Tabla 2
Distribución de frecuencias

Distribución de frecuencias de las citas con respecto a las variables y categorías del estudio				
Variables	Dimensión	Frecuencia de citas en el instrumento aplicado		
		Categorías	Total, por dimensión y categorías	Total, por variables
Independiente: uso de las TIC	Instrumental	Uso de las TIC	6	21
	Cognitiva	Competencia investigativa	5	
	Actitudinal	Planeación curricular	10	
Dependiente: competencia investigativa	Uso del conocimiento	Uso de las TIC	4	37
	Explicación de fenómenos	Competencia investigativa	15	
	Indagación del conocimiento	Planeación curricular	18	

Los componentes de la entrevista se centran en explorar la percepción y experiencia de los docentes en relación con el desarrollo de competencias investigativas en el aula, así como su utilización de las TIC como herramientas pedagógicas. Estos componentes incluyen preguntas sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas, el uso de recursos tecnológicos, la planificación curricular, entre otros aspectos relevantes para el estudio.

Las categorías configuradas a partir de las respuestas de los docentes en las entrevistas se clasifican en dimensiones específicas relacionadas con el uso de las TIC y el desarrollo de competencias investigativas. Por ejemplo, en el caso de las TIC, las categorías abarcan aspectos instrumentales, cognitivos y actitudinales, que se refieren al manejo práctico de la tecnología, la comprensión de su impacto en el proceso de enseñanza/aprendizaje y las actitudes hacia su integración en la práctica docente. Respecto al desarrollo de competencias investigativas, las categorías incluyen el uso del conocimiento científico, la explicación de fenómenos naturales, la indagación del conocimiento y la planificación curricular, entre otros aspectos específicos de la formación científica.

Con el propósito de ofrecer una exposición clara y detallada de los resultados, se organizaron y presentaron los hallazgos dentro de las categorías previamente establecidas. Esta estructura facilitó tanto la comprensión como el análisis de los datos recopilados, además de una evaluación exhaustiva de cada dimensión y su impacto en la formación docente en ciencias naturales. Para efectuar este análisis, se emplea el programa computacional *SPSS*, siguiendo el enfoque metodológico propuesto por [Hernández et al. \(2014\)](#).

Variable independiente: uso de las TIC

Dimensión instrumental

En el diagnóstico de los docentes, se identificaron áreas de mejora y necesidades específicas en cuanto al dominio de las competencias investigativas por parte de los docentes. Sin embargo, tras la implementación de la formación en cascada y el uso del AVA, se evidencia un progreso sustancial en estas áreas. Los docentes muestran un mayor dominio en la formulación de preguntas problemáticas pertinentes, la explicación de fenómenos naturales basada en conocimiento científico y la aplicación de estrategias de indagación en el aula,

lo cual se alinea con los resultados de [Martínez et al. \(2018\)](#), quienes destacan que la práctica pedagógica con TIC puede potenciar acciones investigativas mediadas en el ciberespacio, lo que destaca que los docentes se familiaricen con estas herramientas para impactar efectivamente en la educación.

Asimismo, la investigación de [Vásquez et al. \(2014\)](#) sugiere que la integración de la investigación como componente esencial de la metodología pedagógica es un medio eficaz para fomentar competencias científicas profundas, lo que respalda la noción de que las TIC pueden facilitar la interactividad y el acceso a recursos educativos en línea, lo que a su vez puede impactar positivamente en la calidad de la enseñanza de las ciencias naturales.

Este enfoque también se vincula con los resultados de [Gómez Acosta et al. \(2022\)](#), quienes resaltan que la disposición al cambio de los docentes y el acceso creciente a la tecnología ofrecen oportunidades para mejorar el rendimiento educativo, lo que refuerza la idea de que la integración estratégica de las TIC en el aula puede potenciar la enseñanza y el aprendizaje. En conjunto, estos estudios respaldan la observación de cambios significativos en las prácticas educativas con la adopción de herramientas como el AVA de *Google Classroom*, lo que, en general, sugiere una evolución hacia enfoques más dinámicos y tecnológicamente integrados en la enseñanza. Esto puede traducirse en una mejora sustancial en la experiencia educativa de los estudiantes.

Dimensión cognitiva

En la dimensión cognitiva, la formación en cascada emergió como un componente clave para dotar a los docentes de conocimientos científicos y pedagógicos actualizados, alineados con las directrices pedagógicas y curriculares del sistema educativo colombiano. Este enfoque no solo proporciona una base sólida de conocimientos, sino que también fortalece las competencias investigativas de los educadores, especialmente en áreas como el

uso del conocimiento científico, la explicación de fenómenos y la capacidad de indagación. Este proceso de formación contribuye significativamente a elevar la calidad de la enseñanza y promover un enfoque más efectivo en la transmisión del conocimiento científico a los estudiantes ([Vásquez et al., 2014](#)).

Dimensión actitudinal

En la dimensión actitudinal, se observa un marcado entusiasmo entre los docentes durante la capacitación en el uso de herramientas tecnológicas como *Google Classroom*. Este entusiasmo exhibido refleja una actitud positiva y receptiva hacia esta forma innovadora de formación, respaldada por el empleo de herramientas tecnológicas en el ámbito educativo. Este comportamiento sugiere una disposición favorable hacia la integración de la tecnología en el proceso educativo, lo cual se alinea con la literatura revisada en el marco teórico. Según lo planteado por [Martínez et al. \(2018\)](#) y [Vásquez et al. \(2014\)](#), el entusiasmo y la receptividad de los docentes hacia el uso de las TIC están estrechamente relacionados con las competencias tecnológicas docentes para potenciar la enseñanza y el aprendizaje.

Según la [tabla 2](#), un mayor número de menciones se centran en el fomento de competencias investigativas en la planificación docente y en las dimensiones específicas de uso del conocimiento científico, explicación de fenómenos naturales e indagación científica. Este hallazgo representa un avance notable en el desarrollo de competencias investigativas durante la planificación docente, especialmente en las áreas mencionadas. Por otro lado, se observa que las citas relacionadas con el uso de las TIC muestran una distribución menor. Esto indica un margen de mejora en la implementación y aprovechamiento de las TIC como herramientas para fortalecer habilidades en la formación pedagógica y vincular efectivamente los contenidos con una visión enfocada en la ciencia y la tecnología.

De esta manera, en las dimensiones instrumental, cognitiva y actitudinal, según las respuestas

proporcionadas por los docentes en las entrevistas, se deben fortalecer las competencias investigativas para orientar la planeación curricular. La formación en cascada proporciona a los docentes conocimientos científicos y pedagógicos actualizados, alineados con las directrices pedagógicas y curriculares del sistema educativo colombiano. Los datos revelan que los docentes presentan debilidades en aspectos pedagógicos y epistemológicos de la investigación científica, especialmente en el nivel escolar primario del sector público colombiano. Por tanto, es crucial consolidar conocimientos didácticos en prácticas educativas innovadoras respaldadas por herramientas tecnológicas, el conocimiento científico, según las realidades educativas de la comunidad y el entorno.

Adicionalmente, la motivación generada por el uso de herramientas tecnológicas como *Google Classroom* y los recursos educativos digitales respalda los proyectos orientados por el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC, 2022) sobre el potencial significativo de las TIC en el aprendizaje y desarrollo profesional de los educadores. Estos resultados refuerzan y amplían las ideas planteadas por diversos autores en el marco teórico, y proporcionan evidencia concreta de la efectividad de las estrategias implementadas para mejorar las competencias investigativas de los docentes.

Variable dependiente: competencias investigativas

Dimensión del uso del conocimiento

En la dimensión del uso del conocimiento, se evidencia que la implementación de programas de formación en cascada ha tenido un impacto significativo en el fortalecimiento de las competencias investigativas de los docentes. Este resultado constituye una respuesta positiva ante los desafíos previamente identificados en la integración de la investigación en los procesos de enseñanza. Además, los docentes han demostrado habilidades para formular preguntas problemáticas relevantes y

para explicar eventos de manera coherente con los conceptos científicos. Esta observación sugiere un avance notable en la capacidad de los docentes para aplicar el conocimiento adquirido en la práctica educativa, la formación continua y la consolidación de competencias investigativas en el ámbito educativo, como se propone en el marco teórico con autores como Araujo y Larreal (2014) y Gómez Acosta et al. (2020).

En este sentido, desde la perspectiva cualitativa y el diálogo de saberes pedagógicos con los docentes a través de la observación y entrevista semiestructurada, se evidencia una mayor espontaneidad por parte de los participantes al hablar sobre la competencia investigativa y sus dimensiones. Por ejemplo, un docente mencionó: “Sí, en un 100%, permite al momento de ir al aula que los estudiantes desarrollen mucho mejor las competencias al igual que sus presaberes, llevándolos a la indagación y formación disciplinar, metodológico y *actitudinal*” (D.1: Entrevista 1. Ext. – 1:2). Esta afirmación muestra una comprensión profunda de cómo las competencias investigativas pueden impactar positivamente en el aprendizaje.

En otro caso,

las competencias generales: 1) interpretación: nos apropiamos de las representaciones que hay en los diferentes entornos o situaciones; 2) argumentación: nos permite construir explicaciones; 3) proposición: podemos construir nuevos significados, realizar acciones, al igual, ser responsable con los resultados. Estas tres competencias hacen posible que el estudiante intente mostrar, comprender y usar el conocimiento de las ciencias y así dar respuestas a sus preguntas. (D.2: Entrevista 2. Ext. – 1:1)

Ambas perspectivas sugieren abordar las competencias investigativas en la formación integral de los estudiantes y las habilidades como la interpretación, la argumentación y la proposición para potenciar su aprendizaje.

Los resultados evidencian una mejora significativa en las competencias investigativas de los

docentes, hecho respaldado por las ideas planteadas por [Lewin \(1944\)](#) sobre la competencia de investigación como fundamental para los educadores. Esta mejora se manifiesta en un entendimiento sobre cómo la investigación científica contribuye a la construcción de explicaciones sobre el mundo natural, lo cual coincide con [Hernández Suárez et al. \(2016\)](#) y [Martínez \(2008\)](#) sobre la investigación-acción en el ámbito educativo. Además, los docentes han demostrado habilidades para plantear preguntas problemáticas pertinentes y explicar eventos de manera coherente con los conceptos científicos, lo cual indica una comprensión profunda de la naturaleza de la ciencia y la tecnología, como sugieren [Vásquez et al. \(2017\)](#).

Dimensión de la explicación de fenómenos

En la dimensión de la explicación de fenómenos, los hallazgos de este estudio se relacionan estrechamente con los planteamientos teóricos expuestos en el marco teórico. En particular, los avances alcanzados por los docentes en esta área durante la implementación del AVA están alineados con la perspectiva de [Araujo y Larreal \(2014\)](#), sobre el papel de las comunidades de práctica virtual en el desarrollo de competencias investigativas en docentes. Esta relación se evidencia en el notable progreso observado en la capacidad de los docentes para ofrecer explicaciones fundamentadas en conocimiento científico y en los fenómenos naturales, lo que refleja una mejora significativa en su capacidad para transmitir conceptos científicos de manera efectiva.

Además, el estudio corrobora el conocimiento didáctico para impartir contenidos científicos en el aula, como señalan [Buendía-Arias et al. \(2018\)](#). Según los hallazgos, los docentes adquirieron el conocimiento necesario para analizar fenómenos naturales, con apoyo en la investigación científica y evidencia derivada de diversas fuentes, lo que indica un enfoque integral en el desarrollo tanto de habilidades investigativas como pedagógicas.

Según este resultado, la formación continua y la consolidación de competencias investigativas

en el ámbito educativo son relevantes, tal como se propone en el marco teórico, y la integración efectiva de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje ([Aparicio y Ostos, 2018](#)). En conjunto, estos hallazgos apoyan la idea de que la capacitación docente y el uso estratégico de las TIC pueden contribuir significativamente al desarrollo de competencias científicas en los estudiantes y mejorar la calidad del proceso educativo.

Dimensión de la indagación del conocimiento

En consonancia con el marco teórico presentado, en la dimensión de la indagación del conocimiento, se observa que los docentes exhiben un entendimiento sólido sobre cómo la investigación científica aporta a la construcción de explicaciones sobre el mundo natural. Los participantes demostraron las habilidades para identificar los principales contenidos relacionados con la temática y para organizar datos de manera clara, lo que sugiere un buen dominio de la investigación y el análisis científico.

Esta competencia se refuerza a través de la formación en competencias investigativas, tal como lo discuten [Araujo y Larreal \(2014\)](#) y [Buendía-Arias et al. \(2018\)](#), lo que demanda la capacitación docente en este aspecto. Además, la integración de las TIC en la práctica educativa, como sugieren [Aparicio y Ostos \(2018\)](#) y [Gómez Acosta et al. \(2020\)](#), contribuye a fortalecer estas habilidades al proporcionar herramientas que facilitan la investigación y el análisis de datos de manera más eficiente y efectiva.

Elaboración de planes curriculares

Teniendo en cuenta los resultados en las categorías anteriores, en cuanto a la planeación curricular, la formación en cascada ha tenido un impacto positivo en el área de ciencias naturales al fortalecer las competencias investigativas de los docentes, ya que se observa un conocimiento sólido por parte de los docentes en el diseño curricular para la formación científica de los estudiantes en el entorno

escolar, lo que promueve el desarrollo de competencias investigativas de manera efectiva.

Desde la planeación y diseño curricular, se han evidenciado transformaciones en las concepciones y prácticas educativas de los docentes, tanto antes como después de la formación en cascada a través del uso del AVA de *Google Classroom*. Esta formación se basa en el marco epistemológico de la enseñanza por contenidos, que implica la selección y adaptación de contenidos apropiados al contexto y las necesidades educativas de los estudiantes, seguido de su instrucción, evaluación y reflexión, lo que conduce a una nueva comprensión del proceso pedagógico en su totalidad (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005).

Con base en lo expuesto anteriormente, los docentes muestran un conocimiento sólido sobre el diseño curricular para la formación científica de los estudiantes en el entorno escolar. Los resultados respaldan el seguimiento meticuloso realizado por el equipo de maestros durante la implementación del AVA, y destacan tanto las áreas de fortaleza como aquellas que requieren mejoras en el componente científico, para educadores y estudiantes de 5.º grado. Estas acciones sugieren una perspectiva alentadora en el ámbito de las ciencias naturales, y promueven el desarrollo de competencias investigativas en las áreas abordadas. Asimismo, se observa que el uso de *Google Classroom* y recursos digitales ha motivado a docentes y estudiantes, quienes valoran las ciencias naturales en su entorno.

Análisis de las secuencias didácticas

El análisis de las secuencias didácticas revela una mejora significativa en las competencias investigativas de los docentes, como resultado del seguimiento de las secuencias didácticas implementadas en la formación en cascada. Especialmente, se observa un avance en áreas como la indagación científica y la explicación de fenómenos naturales. Los resultados muestran niveles satisfactorios de desempeño en predicción e hipótesis, así como en

la evaluación de las habilidades de pensamiento científico.

Después de implementar la propuesta tecnopedagógica, que incluye las secuencias didácticas desarrolladas con a través de *Google Classroom*, los docentes han mostrado un entusiasmo por esta innovadora formación. Durante la capacitación, se hizo hincapié en garantizar que los docentes reconocieran y aprovecharan los recursos y contenidos educativos digitales disponibles, lo que facilitó la formación en cascada y la trasposición didáctica de las competencias de investigación científica a los estudiantes, en línea con la planificación curricular.

Como resultado, se recopilaron datos valiosos a partir de la evaluación y el seguimiento de cada una de las secuencias didácticas implementadas en el proceso de formación en cascada. Por tal razón, en la [figura 2](#) se ilustran los datos obtenidos de la valoración y seguimiento a cada una de ellas.

Tras observar la [figura 2](#), se establecieron niveles de desempeño para cada ámbito relacionado con las secuencias didácticas desarrolladas en el AVA: *indagación científica* y *explicación de fenómenos naturales*. En la primera, los docentes demostraron un completo entendimiento de cómo la investigación científica contribuye a la construcción de explicaciones sobre el mundo natural; además, identificaron los principales contenidos de la temática, y organizaron datos que reflejan avances científicos. En cuanto a la *explicación de fenómenos naturales*, se observaron mejoras en los desempeños de los docentes, ya que han mejorado en explicaciones fundamentadas en conocimiento científico y evidencia, lo que se manifiesta en exposiciones relevantes sobre fenómenos naturales.

Estos avances también para *predicción e hipótesis*, donde la mayoría de los docentes lanzaron predicciones claras sobre los fenómenos naturales abordados en la secuencia. Demostraron eficacia al exponer sus predicciones sobre los eventos en su entorno. Asimismo, mostraron destrezas en la formulación de hipótesis sobre los contenidos de

la secuencia, interpretaron y analizaron datos representados en diversos formatos.

Por último, en cuanto a las habilidades de *pensamiento científico*, se promovieron fundamentos sobre ciencia, tecnología y sociedad. Los docentes mejoraron su habilidad para formular preguntas pertinentes y comunicar de manera efectiva eventos científicos. También, registrar y clasificar información para un análisis preciso.

Los resultados recopilados de las respuestas de los docentes a las preguntas planteadas demuestran la asimilación de conceptos curriculares relacionados con la enseñanza de las ciencias naturales y sus competencias específicas, a través de la formación en cascada. Esta transposición se refleja en la práctica docente dentro del currículo educativo colombiano y sus políticas institucionales, que busca integrar diversos saberes para enriquecer el conocimiento cotidiano de los individuos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998).

Las valoraciones de las hipótesis de la investigación se asociaron con las variables dependiente

e independiente definidas en el estudio. Los datos se tabularon en una tabla de contingencia que mostraba las variables con sus dimensiones y categorías correspondientes. La prueba de ji cuadrado se utilizó para analizar la relación entre estas variables y evaluar las hipótesis planteadas. El enfoque no paramétrico es adecuado para este tipo de análisis cuando las variables no cumplen con los supuestos de normalidad o cuando se trabajan con datos categóricos o discretos. La prueba de ji cuadrado es una herramienta estadística para evaluar la relación entre variables categóricas y probar las hipótesis planteadas.

La figura 3 evidencia el uso de TIC en la formación docente en cascada.

Así, se observa que la variable independiente “uso de las TIC” está relacionada con las dimensiones de tipo instrumental, cognitiva y actitudinal. Esta relación sugiere que el aprovechamiento de ambientes virtuales de aprendizaje mejora las competencias investigativas de los docentes del 5.º grado. Por otro lado, la variable dependiente

Figura 2
Valoración y seguimiento de las competencias investigativas

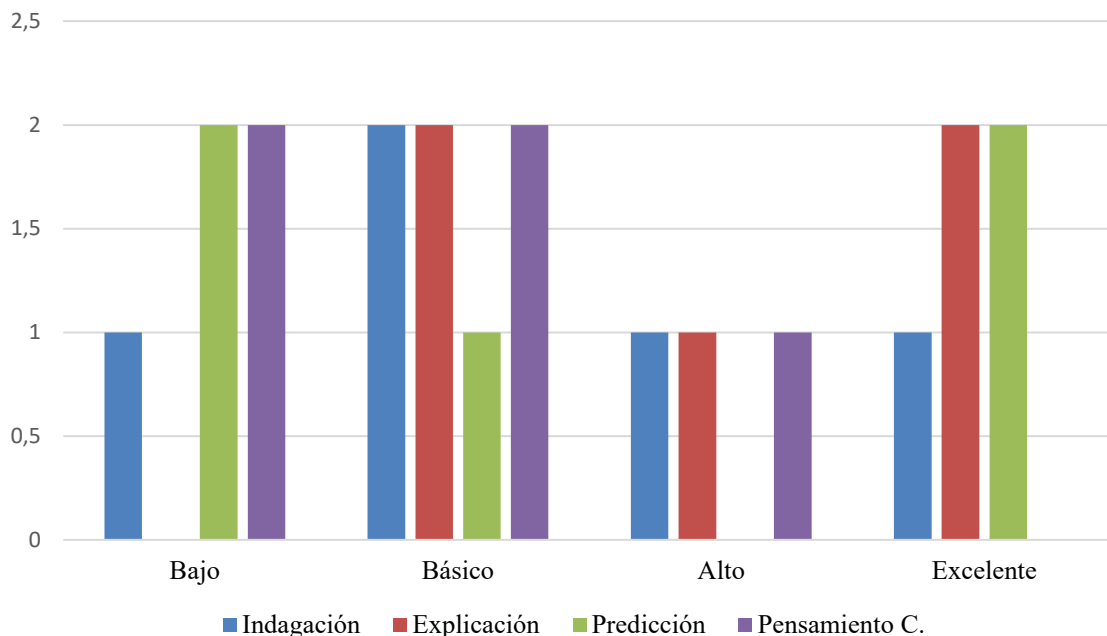


Figura 3
Formación docente en cascada



“competencia investigativa” engloba las categorías de uso del conocimiento, explicación de fenómenos e indagación.

Este análisis implica que el diseño y la planeación curricular, junto con las orientaciones tecnopedagógicas en la enseñanza de las ciencias naturales, se ven fortalecidos por el uso de las TIC. En última instancia, las hipótesis planteadas en este estudio sobre el uso de las TIC, como apoyo para la planeación curricular en el área de ciencias naturales, sí fortalecen las competencias investigativas de los docentes de 5.º grado en la Institución Educativa San José del Pantano, en Puerto Escondido (Córdoba, Colombia). Además, se determina que el fortalecimiento de las competencias investigativas de los docentes impacta positivamente la planeación curricular en el área de ciencias naturales.

Por otro lado, la implementación de programas de formación en cascada ha abordado las dificultades señaladas por autores como [Palencia \(2020\)](#), [Zeichner \(2012\)](#) y [Healey \(2005\)](#), en cuanto a la integración de la investigación en la enseñanza. Los resultados muestran que estos programas han contribuido a fortalecer las competencias investigativas de los docentes, lo que sugiere una respuesta positiva a los desafíos develados por estos autores.

Teniendo en cuenta la información expuesta, los docentes demostraron un sólido dominio en la creación de planes de estudio para la instrucción científica de los alumnos en el contexto escolar. Los resultados respaldan el seguimiento meticuloso llevado a cabo por el equipo de maestros durante la implementación del AVA; se hallaron áreas

de fortaleza y aspectos susceptibles de mejora en el ámbito científico, tanto para los educadores como para los estudiantes de 5.º grado. Estas acciones sugieren un panorama alentador para las ciencias naturales, el desarrollo de habilidades investigativas en las áreas abordadas. Además, el uso de *Google Classroom* y recursos digitales generaron motivación tanto en docentes como en alumnos, quienes reconocieron el uso de las ciencias naturales en su entorno.

Conclusiones

La implementación de la propuesta de intervención bajo el ambiente virtual de aprendizaje (AVA) denominado “De la investigación a la acción: estrategia de formación en cascada de las ciencias naturales” ha generado transformaciones en el diseño y práctica de estrategias pedagógicas que fortalecen la competencia científica. Esto se logró mediante el uso del ecosistema de *Google Workspace* como estrategia tecnopedagógica para que los docentes participantes emplearan recursos educativos digitales abiertos y actividades interactivas multimediales para apoyar el aprendizaje de competencias investigativas en el área de ciencias naturales.

La formación en cascada tuvo un impacto positivo en la población participante, y los empoderó en el uso de estrategias didácticas innovadoras basadas en la investigación acción. Como resultado de esta capacitación, reconocieron las deficiencias en el proceso de planeación curricular de ciencias naturales, y promovieron un enfoque más dinámico y efectivo en la enseñanza de esta área.

La implementación de estrategias didácticas basadas en herramientas TIC en la planificación y diseño curricular de las ciencias naturales ha demostrado ser de gran beneficio para las prácticas educativas contemporáneas. Estas herramientas fomentan el aprendizaje docente a través de la mediación tecnológica, lo que conduce a un mejor rendimiento académico y a una mayor adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes. La

evaluación del impacto de estas propuestas didácticas en la planificación curricular de las ciencias naturales reveló mejoras en las competencias investigativas de los participantes, como la indagación, la explicación de fenómenos y el uso del conocimiento científico.

Los docentes comprendieron cómo la investigación científica contribuye a la construcción de explicaciones sobre el mundo natural y cómo pueden analizar fenómenos naturales, a partir de conocimientos científicos y evidencia proveniente de su propia investigación y de otras fuentes. Además, adquirieron el conocimiento didáctico suficiente para transmitir contenidos científicos de manera efectiva en el aula, lo que refleja un enfoque integral en el desarrollo de habilidades tanto investigativas como pedagógicas.

Adicionalmente, la planeación y diseño curricular basados en habilidades de pensamiento superior conduce a que los docentes identifiquen características de fenómenos naturales, analizar información y establecer conexiones entre fenómenos y conceptos científicos. A través de la investigación-acción, los docentes pudieron analizar su entorno y transformarlo desde la acción para superar desafíos y problemas, tanto en la escuela como en su entorno.

La implementación de un AVA, en este caso de *Google Classroom*, impactó significativamente en las prácticas educativas y en el aprendizaje de las competencias investigativas. Los docentes participantes utilizaron estos ambientes para mejorar la calidad de la enseñanza, incluso en situaciones de enseñanza remota debido a la pandemia. Las estrategias tecnopedagógicas implementadas, como el uso de AVA, facilitaron la interacción social dentro de la comunidad educativa. A pesar de la distancia o la modalidad semipresencial, los docentes mantienen una comunicación constante con estudiantes y padres de familia a través de medios tecnológicos. Esto ha contribuido al fortalecimiento del seguimiento del aprendizaje por parte de los cuidadores y ha mejorado la relación entre la escuela y las familias.

La implementación de la propuesta investigativa fomentó una mayor alineación curricular entre las diferentes sedes de la Institución Educativa San José del Pantano. Los docentes colaboraron en equipo para planificar y sistematizar el plan de estudios, para lo cual aprovecharon herramientas tecnológicas para organizar y acceder eficazmente a la información necesaria, lo que generó responsabilidades autónomas en la adquisición de aprendizajes. Además, esta propuesta ha contribuido a reducir costos de materiales educativos concretos, gracias al uso de recursos educativos digitales abiertos como alternativa económica y accesible para enriquecer las prácticas de enseñanza.

En el ámbito académico, se propone fortalecer la metodología de investigación-acción a nivel institucional, dada su positiva incidencia en la sistematización del aprendizaje y el fortalecimiento de la enseñanza. Se sugiere ampliar esta iniciativa a otras asignaturas como lenguaje y matemáticas, y enriquecerla aún más mediante un diseño instruccional adaptado a las necesidades específicas de cada área.

Finalmente, para trabajos futuros se recomienda utilizar los resultados de esta investigación como insumo para mejorar la calidad educativa en el ámbito rural, y recurrir a estas estrategias para enfrentar desafíos educativos como los impuestos por la pandemia. Asimismo, se sugiere seguir fortaleciendo la implementación de AVA y promover la colaboración entre padres, estudiantes y docentes para un aprendizaje integral y continuo. Además, se puede considerar la difusión de esta innovación pedagógica a nivel departamental, regional y nacional a través de diferentes foros educativos o futuras investigaciones.

Reconocimientos

Los reconocimientos se dirigen al conjunto de experiencias adquiridas a lo largo del trabajo de investigación realizado en el contexto de la Maestría en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación,

de la Universidad de Santander (UDES). Este programa posgradual ha proporcionado las bases teóricas, investigativas y conceptuales que han sido fundamentales para el desarrollo del presente artículo. Además, la formación recibida ha brindado la oportunidad de explorar y aplicar diversas perspectivas teóricas y enfoques metodológicos en el campo de la educación, lo cual ha enriquecido la perspectiva desde la cual se implementó esta estrategia.

Referencias

- Álvarez, S. O. (2019). Estrategia para el desarrollo de la competencia investigativa en estudiantes de básica primaria. *Encuentros*, 17(02), 95-107.
- Angulo, M. I. P. (2006). El cambio educativo desde la investigación-acción. *Revista Docencia Universitaria*, 7(1), 235-238.
- Aparicio Gómez, O. Y. y Ostos Ortiz, O. L. (2018). Las TIC como herramientas cognitivas para la investigación. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 11(1), 81-86.
- Araujo, F. y Larreal B., A. J. (2014). Comunidades de prácticas virtuales para el desarrollo de competencias investigativas. *Opción*, 30(75), 75-91.
- Avenidaño, W. R., Hernández, C. A. y Prada, R. (2021). Uso de las tecnología de información y comunicación como valor pedagógico en tiempos de crisis. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 135-159.
- Blanco Guzmán, M. (2020). Desarrollo de competencias básicas de investigación. *Ajayu: Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*, 18(1), 24-51.
- Buendía-Arias, X. P., Zambrano-Castillo, L. C. y Insuasty, E. A. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Revista Folios*, (47), 179-195.
- Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.

- Calero García, M. J., Cruz Lendínez, A. y Campos Calero, Á. (2016). La mejora de la salud de la población saharai a través de la innovación docente en educación: un proyecto de formación en cascada. *Index de Enfermería*, 25(3), 198-202.
- Carreño Díaz, A. J. (2014). Elementos de la naturaleza de ciencia y la tecnología (NdCyT) para formación continua de docentes. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (n.º extra). <https://doi.org/10.17227/01203916.3201>
- Castro, S., Guzmán, B. y Casado, D. (2007). Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234.
- Chaves, F. F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 2(96).
- ChávezVescance, J. D., Montes González, J. A., Caicedo Tamayo, A. M., Ochoa Angrino, S., Serna Collazos, A. y Valencia Molina, C. T. (2018). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/estandares-tic-javeriana-unesco.pdf>
- Chomsky, N. (2011). Language and other cognitive systems. What is special about language? *Language Learning and Development*, 7(4), 263-278.
- Contreras Moreno, D. (2019). El enfoque sociocrítico en la educación. *Dialéctica: Revista de Educación Investigativa*, 2019, 1316-7243.
- Cortés Rincón, A. (2016). *Prácticas innovadoras de integración educativa de TIC que posibilitan el desarrollo profesional docente: un estudio en instituciones de niveles básica y media de la ciudad de Bogotá (Col)* [Tesis doctoral]. Departamento de Pedagogía Aplicada, Doctorado en Educación, Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/400225/acr1de1.pdf?sequence>
- Delgado, M. V. S. (2020). Convergencia entre nativos digitales e inmigrantes digitales. *Sinergias Educativas*, 1(5).
- García-Gutiérrez, Z. D. P. y Aznar-Díaz, I. (2019). El desarrollo de competencias investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.15>
- Gómez Acosta, E. I., Lagunes Domínguez, A. y Torres Gastelú, C. A. (2022). Revisión bibliográfica del desarrollo de competencias investigativas a través de la modalidad virtual para el aprendizaje. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1598-e1598.
- Gudmundsdóttir, S. y Shulman, L. S. (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2).
- Gutiérrez, N. P. J., y Soler, C. P. (2018). Impacto de las diferencias entre nativos e inmigrantes digitales en la enseñanza en las ciencias de la salud: revisión sistemática. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud (Acimed)*, 29(1), 92-105.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. En R. Barnett (ed.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship, and teaching* (pp. 67-78). McGraw-Hill/Open University Press.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas* (7.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Suárez, C. A., Arévalo Duarte, M. A. y Gamboa Suárez, A. A. (2016). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en educación básica. *Praxis y Saber*, 7(14), 41-69. <https://doi.org/10.19053/22160159.5217>
- Hurtado, Y. (2012). *El proyecto de investigación*. Quirón Ediciones.
- Latorre Iglesias, E. L., Castro Molina, K. P. y Potes Comas, I. D. (2019). *Las TIC, las TAC y las TEP: innovación educativa en la era conceptual*. Universidad Sergio Arboleda.
- León Palencia, A. C. (2020). (Re)Pensar la pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e

- Investigación educativa. *Pedagogía y Saberes*, (53), 21-39.
- Lewin, K. (1944). *Action research and minority problems*. Harper & Row.
- Lima, M. R. y Moreira de Andrade, I. (2019). Significaciones docentes sobre la integración de tecnologías digitales en prácticas pedagógicas. *Alteridad*, 14(1), 12-25.
- Maldonado, J. (2018). *Metodologías de la investigación social. Paradigmas cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Manrique, M. S. (2020). Entre docentes. Una propuesta innovadora de formación en cascada. En A. Paz, V. Figueroa Gutiérrez, E. J. Rodríguez, A. J. Montes Miranda (coords.), *Libro de Actas del Primer Congreso Caribeño de Investigación Educativa: Repensando la formación de los profesionales de la educación* (pp. 51-55). Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (Isfodosu).
- Martínez, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-10. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART3.pdf>
- Martínez Mora, S. F., Medina Pinoargote, F. R. y Salazar Carranza, L. A. (2018). Desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. *Opuntia Brava*, 10(1), 336-341. <https://n9.cl/ssiq1>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf5.pdf
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC). (2022) *Ecosistema digital: la escuela: centro de desarrollo comunitario*. <https://www.misiontic2022.gov.co/portal/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2017). *E2030: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reporte. Reunión Regional de ministros de Educación de América Latina y el Caribe, 24 y 25 de enero 2017*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117>
- Palencia Salas, V. (2020). La investigación en la práctica educativa de los docentes. *Educación y Ciudad*, (38), 107-118. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2321>
- Pascual Baños, M. del C. (2004). Formación del profesorado, reflexión acción y la ética del trabajo bien hecho. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (15), 18-25.
- Pérez-Van-Leenden, M. de J. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.ncev>
- Perines, H. y Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 251-268.
- Piñero Martín, M. L. y Rivera Machado, M. E. (2010). Transversalidad e integración de competencias específicas en, por y para las TIC y la investigación en la formación de formadores. *Multiciencias*, 10(1), 29-36.
- Piox Crocker, W. D. R. (2020). Migrantes digitales adultos y su experiencia con la educación del siglo XXI. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 203-211. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.38>
- Poveda-Aguja, F. A., Guáqueta, C. A., López-Rodríguez, C. E. y Martínez, É. G. (2023). Currículos integrales como estrategia de potencialización en investigación, desarrollo e innovación (I+D+I). *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 15(3), 59-71. <https://doi.org/10.22335/rlct.v15i3.1853>
- Reyes, C. E. G. y Ramírez, A. R. (2019). Competencias investigativas y saberes digitales de estudiantes de posgrado en la modalidad virtual. *Certiuni Journal*, (5), 65-78.
- Suárez Valencia, M. E. C. (2016). Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(47), 20-37. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/740>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Vásquez Arenas, E., Becerra Galindo, A. e Ibáñez Córdoba, S. X. (2014). La investigación dirigida como estrategia para el desarrollo de competencias científicas. *Revista Científica*, 18(1), 76-85.

Vázquez-Alonso, Á., Manassero-Mas, M. A. y Cruz, A. M. R. (2017). Conocimiento didáctico del contenido, investigación-acción e innovación en prácticas

de enseñanza sobre naturaleza de la ciencia. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, (n.º extra), 235-240.

Zeichner, K. M. (2012). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Ediciones Morata.









ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

LENGUAJE, MEDIOS AUDIOVISUALES Y TECNOLOGÍA

Discurso racial en la publicidad televisiva chilena: “cuando pequeño era rubio”

Discourse in Chilean television advertising: “when I was a little boy I was blond”

O discurso racial na publicidade televisiva chilena: “quando era pequeno era loiro”

Claudio Díaz-Herrera¹  , Jose Navarro-Conticello²  

Resumen

Desde el discurso y sociología de la imagen, el objetivo es analizar la racialización de la publicidad televisiva chilena en horario de máxima audiencia, en la que, a pesar de similitudes con países vecinos, la discursividad expresada por el medio chileno se ha impregnado de una supuesta superioridad blanca, estatus y racialidad. El estudio posee un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo con un diseño etnográfico. El análisis fue comprensivo, a través de una muestra por oportunidad, para el cual se consideraron publicidades de cuatro canales de televisión abierta en horario de alta audiencia. Según los resultados, la publicidad en Chile, en términos discursivos, consolida una distinción que asocia personas blancas con valores positivos. Por otro lado, emergen tres categorías en la distinción afrodescendiente/mestiza: periférica, foránea y postura alternativa/reformista.

Palabras clave: discurso, blanco, mestizo, afrodescendiente, televisión, Chile.

Abstract

From the discourse and sociology of the image, the objective is to analyze the racialization of Chilean primetime television advertising, where, in spite of the similarities with neighboring countries, the discursiveness expressed by Chilean media has been permeated by a supposed white superiority, status, and raciality. This study employs a qualitative, descriptive approach with an ethnographic design. A comprehensive analysis was carried out through a sample by opportunity, considering advertisements of four open television channels during primetime. According to the results, in discursive terms, advertising in Chile consolidates a distinction that associates white people with positive values. On the other hand, three categories emerge in the Afro-descendant/*mestizo* distinction: peripheral, foreign, and alternative-reformist posture.

Keywords: discourse, white, mestizo, Afro-descendant, television, Chile.

Resumo

A partir do discurso e da sociologia da imagem, o objetivo é analisar a racialização da publicidade televisiva chilena em horário nobre, na qual, apesar das semelhanças com os países vizinhos, a discursividade expressa pelos meios de comunicação chilenos foi impregnada de uma suposta superioridade, estatuto e racialidade brancos. O estudo tem uma abordagem qualitativa e descritiva com um desenho etnográfico. A análise foi exaustiva através de uma amostra por oportunidade, para a qual foram considerados

1 Doctor en Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Maule. Correo electrónico: cdiaz@ucm.cl.

2 Doctor en Ciencias Humanas de la Universidad de Talca, Chile. Correo electrónico: jonavarro@utalca.cl.

Cómo citar: Díaz-Herrera, C. y Navarro-Conticello, J. (2024). Discurso racial en la publicidad televisiva chilena: “cuando pequeño era rubio”. *Enunciación*, 29(1), 42-61. <https://doi.org/10.14483/22486798.21847>

Artículo recibido: 28 de febrero de 2024; aprobado: 20 de junio de 2024

os anúncios de quatro canais de televisão de acesso livre durante o horário nobre. De acordo com os resultados, a publicidade no Chile, em termos discursivos, consolida uma distinção que associa os brancos a valores positivos. Por outro lado, emergem três categorias na distinção afro-descendente/mestiço: periférico, estrangeiro e postura alternativa/reformista.

Palavras-chave: discurso, branco, mestiço, afro-descendente, televisão, Chile.

Introducción

El concepto *raza* se trabaja filosófica y antropológicamente. Aristóteles (citado por Botella *et al.*, 1998) argumentaba diferencias biológicas en los seres humanos a razón de la esclavitud, al considerarla natural debido a la superioridad e inferioridad intrínseca de la naturaleza.

Desde Kant (citado por Lepe Carrión, 2014) entendemos un contexto europeo imperialista en el que la raza justificaba una supremacía europea colonizadora. El filósofo clasificaba a los humanos en razas por aspecto físico y cultural, y otorgaba superioridad al europeo sobre el salvaje colonizado y de poca capacidad de autoilustración.

Antropológicamente, Boas (citado por Wade, 2022) luchó a inicios del siglo XX contra la falsa idea de una raza biológica relacionada con el tamaño craneal y la inteligencia. Así, podemos entender raza como una construcción social, donde raza y racismo poseen una connotación vinculante basada en la creencia de la existencia de razas a nivel físico y biológico (Wade, 2022).

Raza es una categoría ideológico-política antes que biológica, basada en la percepción de rasgos fenotípicos y no biológicos. Las diferencias percibidas pueden tener sesgos etnocéntricos, comparando parámetros culturales propios, sin considerar el relativismo cultural (Giddens y Sutton, 2022).

Las ciencias biológicas del siglo XX demostraron que no es pertinente una división humana en “razas”, ya que, en Latinoamérica el mestizaje es profundo (Wade, 2022).

El racismo, más que una discriminación por pigmentación de piel, es “una forma estructural de dominación que inferioriza a grupos y personas, que se expresa en ideas, prácticas institucionales y en la

vida cotidiana, y que está basado en la creencia de la existencia de ‘razas’ humanas” (Wade, 2022, p. 32). Dennis (2004, citado por Wade, 2022) plantea que racismo correlaciona valores, comportamiento y características físicas de ciertos grupos.

El diccionario de Oxford y el de la Real Academia Española definen *racismo* como creencias en la superioridad innata de ciertos grupos raciales, lo cual exacerba cualidades que motivan discriminación y persecución (Wade, 2022).

Según el Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (citado por Wade, 2022), *racismo* es “odio, rechazo o exclusión de una persona por su raza, color de piel, origen étnico o su lengua, que le impide el goce de sus derechos humanos” (p. 33), cuyo origen está en la irracional percepción de superioridad de unos sobre otros.

Archivos ingleses desde el siglo VIII refieren a relaciones entre africanos, europeos y musulmanes en el norte de África, iniciando la trata de personas y esclavos para mano de obra a partir de 1470, con lo que se estableció una jerarquía racial y social donde lo europeo era superior y dominante respecto a lo no europeo, situación que se reproduce en América (Pineda, 2021).

La colonización europea legitimó la violencia, el secuestro y la esclavización africana hacia Europa, Asia y América; proceso que implicó una superioridad europea y blanca respecto a la negritud, y les adjudicó representaciones negativas, degradantes e inferiores (Pineda, 2021).

El colonialismo en América impuso creencias, valores, racionalidades políticas, económicas y manifestaciones culturales ajenas a los pueblos originarios: un imperialismo racial y colonizador del poder (Quijano, 2014).

La salida forzosa y engañada de población negra africana hacia el resto de Europa y América tuvo como fundamento la explotación laboral, lo que provocó un ennegrecimiento de América, el mantenimiento monárquico y colonial en América, y el enriquecimiento de una élite blanca y emergente (Pineda, 2021).

La racialización es un fenómeno continuo, consecuencia de la colonización, motivado por intereses económicos y sociopolíticos. Se utilizó la tecnología para imponer una superioridad hacia los pueblos originarios, apelando a una comparación cultural material que termina por descalificar lo existente y, de paso, legitima violencia y hurto al posicionar al hombre blanco como poseedor de recursos, como superior a los pueblos originarios quienes debían someterse (Pineda, 2021).

La modernización europea se posicionó como un referente de clase, estatus, distinción elitista que, traccionada por las élites, sedujo a los subalternos, quienes no deseaban verse excluidos de los grandes relatos. Por tanto, se asumió la disposición por adecuarse a la modernidad impuesta como estatus, incluso como forma de vestir y parecer como práctica de blanqueamiento (Rivera Cusicanqui, 2015, citado por Díaz Herrera, 2020).

Los movimientos latinoamericanos independentistas, aunque emancipadores de las coronas europeas, tuvieron un tinte burgués respecto a la propiedad privada al no considerar la liberación de la esclavitud negra por haber sido entendida como un bien material en dicho momento, lo que tensionó la categoría conceptual liberal de la propiedad privada (Pineda, 2021).

La Conquista española se apropió de territorios, materias primas y explotó mano de obra esclava, lo que permitió forjar la idea de subordinación respecto a una superioridad europea. En el caso del pueblo mapuche, a través de resistencia militar, tratados de paz, se logró reconocer en el siglo XVII la autonomía territorial y política con la frontera natural del río Biobío, el cual no permitía asentamientos españoles al sur de este cauce natural. El supuesto estado de paz se alteró por incursiones

educativas y religiosas, que intentaron colonizar el pueblo mapuche, a pesar de la emergencia de “malocas” entendidas como incursiones militares españolas donde se robaban mujeres y menores para servidumbre, una expresión simbólica que trascendería los años (Blanco *et al.*, 2022).

La violencia se extendió a otros territorios, como en el magallánico del pueblo selk’nam en el siglo XVI. Un genocidio originado por europeos y que prosiguió en 1883 con la colonización de Tierra del Fuego a través de una intervención territorial ovejera, lo que impactó las prácticas alimentarias de los selk’nam que, para sobrevivir, generaron estrategias de robo de ovejas a los industriales, quienes llevaron a cabo una matanza que hizo desaparecer al pueblo selk’nam en veinte años, con un Estado chileno cómplice y pasivo de la masacre (Alonso, 2014, citado por Lizana y Altamirano, 2021).

El Estado de Chile, respecto a su rol en el proceso de integracionismo –el cual se realizó a través de la “pacificación de la Araucanía”–, terminó por despojar de tierras al pueblo mapuche a mediados del siglo XIX, lo que implicó el empobrecimiento y desplazamiento de mapuches a otras ciudades, y trajo un deterioro en la identidad de “gente de la tierra” y, de paso, impuso una inferioridad de clase y servidumbre (Blanco *et al.*, 2022).

La cultura “blanca” se define semánticamente respecto de “otro(a) no blanco(a)” que, a razón de un imaginario de civilización, asimila la integración y olvido de los orígenes. La emergencia del Estado-nación genera un imaginario de subordinación y hegemonía como imaginario colonial-nacional, clasista y racista, lo que justifica una dominación y subordinación de los pueblos originarios (Tijoux y Córdova, 2015).

Avanzado el siglo XIX, hasta mediados del XX, el modelo de desarrollo del Estado chileno impulsó oleadas inmigrantes europeas, para reproducir costumbres y “perfeccionar las condiciones biológicas de la raza”, según el DFL N.º 69 de 1953 (Jarufe, 2018).

En Chile hay tres momentos migratorios: primero, una migración de ultramar en el periodo extendido hasta la primera mitad del siglo XX con inmigrantes europeos y asiáticos en plazas laborales mineras; en segundo lugar, posterior a la dictadura militar de 1973, con disminución de inmigración debido a políticas migratorias restrictivas, sumado a la emigración por persecución política; por último, un tercer momento en 1990, dando un proceso de crecimiento económico, lo que transforma a un Chile posterior a la dictadura en un polo de atracción y de retorno al país (Tijoux y Palominos, 2015).

En Chile, las olas migratorias de finales del siglo XIX y comienzos del XX tuvieron por objeto fortalecer las incipientes repúblicas, donde destacan colonos alemanes. Hablamos de una migración sin discriminación desde Medio Oriente (Palestina, Siria, Líbano), quienes se instalaron en Santiago (Chile) y en pequeños pueblos del país. Las diferencias se fueron agudizando con el choque cultural occidente/oriente, es decir, producto de discrepancias con el islam y el mundo árabe, lo que se tradujo en la construcción de estereotipos deshumanizantes como “terroristas” o “turco”. La mayor inmigración árabe en Chile y América se dio entre 1910 y 1914, estimada en un millón de personas, producto de las condiciones políticas y económicas de Medio Oriente, la situación israelí/palestina e intervenciones armadas en Irak, Siria y Libia (Zeran, 2019).

Una significativa modificación poblacional producto de la inmigración no llegaría de Europa en los siglos XIX y XX, como la blanquitud chilena quiso instalar, sino a comienzos de la década del siglo XXI, por inmigración caribeña y afrodescendiente. Tras el fin de la dictadura en 1989, Chile modificó su patrón migratorio, y pasó a tener más inmigrantes que emigrantes. En 2002, su población extranjera era de 184 464 personas (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2003). En 2020, la cantidad de inmigrantes creció a 1 462 103, el 54,6% de Haití, Venezuela y Colombia (Instituto Nacional de Estadísticas, y Departamento de

Extranjería y Migraciones, 2021). Además, la inmigración en este contexto posee un fuerte componente afrodescendiente, que colisiona con la identidad nacional chilena, constituida en torno al referente blanco (Tijoux, 2014).

Cuando el racismo se entrecruza con clasismo, la situación empeora. El racismo se contextualiza en un momento sociopolítico y económico, por tanto, se tiende a la discriminación de la pobreza y sobre todo si es oscuro en color de piel, resabios de la noción europea del racismo instalado en Chile (Martínez, 2010). Allí, los inmigrantes pobres y no blancos son percibidos más negativamente que inmigrantes blancos y adinerados, incluso lo no-blanco puede ser más tolerado cuando no está acompañado de una situación de pobreza. Cuando el estatus adscrito (como color de piel) y adquirido (como profesión) se dan en conjunto, son socialmente más aceptados (Giddens y Sutton, 2022).

Es recurrente la denostación a la inmigración no blanca. El trato a inmigrantes de países asociados a la blanquitud es favorable, menos cuestionable y deseable. La canción de Chito Faró titulada “Si vas para Chile” dice: “y verás cómo quieren en Chile, al amigo cuando es forastero”, pareciera aplicarse cuando el forastero es blanco. En contraste, existe un sarcasmo del término “ser de luz” para referirse a inmigrantes afrodescendientes con intenciones deshonestas. Esta dicotomía semántica refleja una posición entre lo correcto (sujeto blanco) y lo incorrecto (sujeto negro/mestizo). Esto descansa en el ideario de que si un afrodescendiente/mestizo llega a Chile es para delinquir o “aprovecharse” de las bondades del Estado de bienestar. Expresiones como “las mujeres vienen a embarazarse” o “los hombres nos vienen a quitar trabajo” reflejan esta representación según estudios del Instituto Nacional de DD.HH. (2017).

La racialización en el espacio público se manifiesta simbólicamente por la desconfianza generada en espacios cotidianos como chistes, apodos, burlas o postergación de necesidades en las políticas públicas, basados en la pigmentación de la

piel. Esta situación permea todos los ámbitos, incluso los medios de comunicación, donde se invisibiliza y estereotipa a personas de piel oscura, y se las asocia con conductas como delitos, pobreza, ignorancia y violencia (Pineda, 2021).

La racialización migratoria se percibe como “problema social”, y configura una percepción negativa desde los medios, como si el fenómeno migratorio fuese el culpable de las tasas de desempleo, escasez de servicios públicos, pobreza y criminalidad (Tojoux y Palominos, 2015).

El discurso de la prensa ha sido decisivo en momentos claves, ya que ha modelado imaginarios sobre la nación, sus límites, el nosotros y los otros (Rubilar, 2015). Así, los medios de comunicación son funcionales como socialización política, pues comunican creencias e ideologías, y configuran valores y representaciones de la realidad (Giddens y Sutton, 2022).

En Chile, el consumo televisivo es significativo, con un promedio de 2,6 televisores por hogar, cifras comparables con países desarrollados. Según estudios de televisión abierta del Consejo Nacional de Televisión en 2016, en televisión abierta existen dos grupos de representación: “perjudicados” y “favorecidos”. Los primeros exhiben población indígena, sectores populares y homosexuales, mientras que los “favorecidos” refieren personas de estratos acomodados o autoridades políticas (Amigo et al., 2016).

Van Dijk (citado por Martínez, 2010) plantea que en Chile los medios de comunicación son parte del problema del racismo, y son poco colaborativos para superarlo. Allí, no solo los medios masivos y oficiales pertenecen al sector más conservador, sino que hay pocos medios alternativos y reformistas, situación distinta a otros países latinoamericanos. Esto repercute en la reproducción discursiva dominante que se internaliza con lenguajes diversos en diferentes estratos.

Debido a la relevancia del consumo televisivo chileno, la publicidad se convierte en un elemento simbólico y discursivo ideológicamente

(Van Dijk, 2000a). Las agencias de publicidad trabajan a solicitud de sus clientes, compañías que buscan aumentar sus ventas, entendiendo el rol socializante de los medios de comunicación, los cuales materializan ideologías y creencias (Van Dijk, 1990).

Quienes solicitan asesorías publicitarias piden modelos eurocéntricos: cabello rubio, piel blanca, estatura sobre 1,80 metros, y ojos claros (Contardo, 2008). Amigo et al. (2016) señalan que la representación televisiva no ha sido suficientemente abordada socioantropológicamente, a pesar de la presencia de este medio en hogares chilenos, y sin profundizar en aspectos ideológicos o estructurales que perpetúan la discriminación y supuesta superioridad de unos por sobre otros.

Contardo (2008) recapitula la distinción de clases en Chile según colores, mestizajes e inmigración procedente. Por ejemplo, la percepción de estatus difiere según si los ancestros son europeos o latinoamericanos, el origen del apellido y el lugar de residencia; de esta manera se caracterizan clases altas, medias o bajas. Un estudio del Instituto Nacional de DD.HH. (2017) sugiere que una parte significativa de la población chilena se considera más blanca que otros latinoamericanos, y percibe a los inmigrantes como más “sucios” que los chilenos.

Un estudio de Prejuicio y Discriminación Racial en Chile (2018, citado por Zeran, 2019) de la Universidad de Talca señala que el 70,7 % de la población cree que tener apellido mapuche perjudicaría conseguir empleo o ascensos, y el 52,8 % no considera tener ancestros mapuches. Esto es interesante dada la tardanza en el reconocimiento legal de los pueblos originarios. Según Rojas (2023), la Ley n.º 19.253 de 1993 reconoce a los mapuches, aimaras, rapa nui, atacameños, quechuas, collas, kawashkars (o alacalufes) y yámanas (o yaganes). Los diaguitas fueron reconocidos en 2006 y los changos, en 2020. Otros pueblos, como huilliches y selk’nam, aún esperan proyectos de ley, y los aónikenk (o tehuelches) no están en proceso de reconocimiento.

Marco teórico o conceptual

Una lectura poscolonial y desde la sociología de la imagen

Es pertinente una lectura desde las teorías de la colonialidad. Esta perspectiva, fundada por Quijano (2020), es asumida por intelectuales y movimientos sociales interesados en estas temáticas. La colonialidad retomó fuerza con la discusión semántica sobre modernidad/posmodernidad, donde la categoría *poder* se invisibilizó tras la caída de los socialismos reales y la URSS. El concepto de *colonialidad del poder* describe “un patrón de dominación global propio del sistema-mundo moderno/capitalista originado con el colonialismo europeo a principios del siglo XVI” (Quintero, 2020, p. 3).

Según Quijano (2019, citado por Méndez, 2021), la colonialidad del poder se define como un cúmulo eidético con poca sistematización que describe la Conquista de América como hito definitorio del orden mundial actual, con una América Latina protagonista y víctima del devenir histórico y capitalista mundial, para beneficio europeo y norteamericano, con una minoría que controla los recursos. Esta relación biológica y cultural establece que el color de piel define capacidades, cosmovisiones y jerarquías sociales, a la vez que crea un “nosotros” y un “ellos” superior. La raza se transforma en un criterio de distribución de estatus, territorial y de roles dentro de la estructura social.

El tránsito de colonialismo a colonialidad, de Quijano (2019, citado por Méndez, 2021), se refiere al primero como un proceso histórico que culmina con las independencias, y al segundo como el consiguiente pensamiento, ideologías y conquista de subjetividades a pesar de la pérdida de territorios, lo cual resulta en una disputa del poder político, económico y simbólico.

Conceptualizar el poder discursiva o representacionalmente es pertinente debido a su

invisibilización en la teoría social desde finales de los años 1980 (Quintero, 2020). Quijano (2020, citado por Quintero, 2020) expone la emergencia de los Estados-nación y sus identidades, desarrolladas bajo relaciones económicas y sociales, que establecieron una clasificación social fundamentada en clases étnicas y raciales, lo cual mercantiliza las relaciones sociales y subjetividades, y genera una semántica explotador/explotado.

Desde una postura crítica hacia lo simbólico, cuestionamos el disciplinamiento iconográfico que “a pesar de haberse generado en el transcurso de las batallas comerciales trasatlánticas de la modernidad colonial temprana, forman parte de las gramáticas transculturales de la última globalización y de los discursos interculturalistas de la poscolonialidad” (Mignolo, 2007, citado por Barriendedos, 2011, p. 15).

Según lo anterior, se releva una *sociología de la imagen*, de Rivera Cusicanqui (2015, citado por Díaz Herrera, 2020), como una subdisciplina capaz de irritar fronteras disciplinarias científico-sociales al integrar múltiples perspectivas epistémicas, teóricas y metodológicas, lo cual permite comprender mejor la realidad social y cultural.

En una lectura racial discursiva de la imagen “emerge del sometimiento colonizador quien asume una posición superior dentro de la verticalidad de estatus social” (Díaz Herrera, 2020, p. 2047). Independientemente del origen del discurso, la imagen no es meramente ornamental, sino una voz por visibilizar. Esta aproximación es sintéticamente kantiana, es decir, no es solo teoría/estética, sino también analítica y práctica. En otro sentido, emerge una tensión del discurso publicitario respecto al cuerpo. Este se vuelve estático al no poder comunicar por sí solo, sino por pautas conducidas por los medios con relación a belleza y aceptación. Además, el cuerpo es un objeto semiótico representado por diferentes lenguajes, particularmente el colonialista, poder ideológico expresado a través del discurso publicitario (Godoy et al., 2019).

Para Rivera Cusicanqui (citado por [Díaz Herrera, 2020](#)), analizar la imagen posee una función simbólica, desentraña “aspectos históricamente normativizados por la cultura dominante y que, en este sentido, atenta contra lo subalterno, sus significados, su cotidianeidad, la configuración de representaciones sociales y arquetipos colectivos” (p. 2047).

Según Rivera Cusicanqui (2015, citado por [Díaz Herrera, 2020](#)), la sociología de la imagen requiere de un conocimiento histórico para una comprensión sociológica y antropológica, para analizar holísticamente la imagen. Esto permite una lectura discursiva de las relaciones humanas, simbolismos, lenguajes, normatividades y composiciones estructurales.

La televisión consolida una estética política desde la subjetividad, la cual normativiza el mundo contemporáneo. Actualmente, el colonialismo opera como estructura tecnológica donde se imbrican medios de comunicación y poder, que tiende a normalizar y socializar una política del cuerpo. La publicidad como discurso normativo construye performatividad en torno a roles ([Godoy et al., 2019](#)).

El blanqueo de Chile no es solo un blanqueo económico

Tras la abolición de la esclavitud, persistió la percepción de inferioridad hacia estas comunidades, excluidas de lo político, económico, educativo y cultural, siendo omitidas de la narrativa histórica, como un intento de blanquear la emergente figura del Estado-nación latinoamericana ([Pineda, 2021](#)).

Utilizaremos la metáfora de [Moulian \(2002\)](#), escrita en 1997, vigente para fines analíticos. El autor analiza el ingreso del modelo neoliberal como experimento chileno desde 1975 instalada la dictadura militar, hasta la transición democrática, identificando cambios no solo económicos, sino también una metamorfosis capaz de internalizar valores económico-liberales con la búsqueda de distinción de un grupo respecto las clases bajas.

El autor expone un hito que revela discursos ideológicos y político-económicos relevantes: la representación de un nuevo Chile; país que deja atrás la experiencia socialista de Allende para enfocarse en un futuro de esplendor, con una economía exportadora de materias primas bajo un modelo económico exitoso, digno de igualar. Un sistema que ha reactivado la economía, a través de la mercantilización de los servicios y la sociedad civil, lo que permitió un tránsito desde un ciudadano político a un ciudadano *credit card*, un consumidor que prioriza su bienestar individual por sobre el tejido social.

Moulian analiza el blanqueo de Chile como metáfora económica en la Expo-Sevilla de España en 1992, donde Chile presentó un iceberg: un macizo de hielo, blanco, frío, sólido, de base fuerte y transparente. Para el autor, blanquear significó exhibir ideologías y valores puros en una economía sana y reluciente, con una política y sociedad en crecimiento que proyecta el futuro con optimismo, capaz de demostrar estabilidad y confianza.

Visualizamos la discursividad del blanco como color puro y positivo, contrapuesto a la pigmentación mestiza, calidez latinoamericana y sus bemoles climáticos. El iceberg no representa la diversidad climática de Chile, con hielos al sur y un norte árido y caluroso. El blanco se posiciona como superior, positivo, óptimo, vanguardista en lo económico, pero conservador y frío en lo valórico, sin la calidez del mestizaje, que se percibe como desconfianza o retroceso de la modernidad según Rivera Cusicanqui (2015, citado por [Díaz Herrera, 2020](#)).

Las revueltas estudiantiles chilenas de 2006 y 2011, con amplia adhesión ciudadana, impulsaron la idea de cambiar la Constitución, firmada en segunda instancia en democracia por el expresidente Ricardo Lagos, confeccionada en 1980 durante la dictadura militar, con preceptos de un Estado subsidiario, neoliberal, conservador y nacionalista.

En octubre de 2019, la cuestionada carta magna fue deslegitimada durante el estallido social ([Heiss, 2023](#)). La ciudadanía se manifestó como no se había visto en décadas, apeló a un relato

de unión que logró cuestionar en parte el modelo como “experimento chileno” y abrió un camino hacia un reconocimiento plurinacional.

Emerge un llamado a construir una nueva Constitución legitimada desde la organización ciudadana, consciente de los DD.HH. y del reconocimiento a sectores históricamente alejados del poder, como los pueblos originarios. Este texto se inspiraría en el respeto por derechos fundamentales de una sociedad democrática, empática con grupos en desventaja y velando por la igualdad en dignidad y derechos, con el objeto de evitar la discriminación racial, étnica, cultural, etc. (Gallardo, 2018).

La aprobación de un nuevo proceso constituyente transitó desde una izquierdización a una de-rechización en la visión del nuevo Chile. El triunfo de la opción reformista “Apruebo” (78%) fue seguido de cerca por el conservador “Rechazo” (62%), que apelaba a “una que nos una” y “rechazar para reformar”, sin buscar reformas medulares. El proceso concluye con la victoria de la opción “En contra”, que en rigor mantenía el *statu quo* de la actual Constitución legada de la dictadura y rechazaría una propuesta más conservadora y nacionalista. Se desvanecieron los anhelos de una carta magna que reconociera la plurinacionalidad, con la inclusión de 17 escaños para pueblos originarios, que fue criticada tras el triunfo del “Rechazo”, el cual destacó por criticar el proceso reformista, debido a la inexperiencia, baja presencia de la derecha, escándalos, desprestigio de los constituyentes incluso generando falsas noticias para aumentar la desaprobación (Heiss, 2023).

A mayor abundamiento, una de las principales críticas del “Rechazo” fue la plurinacionalidad, y llegó a argumentar que sería una Constitución que dividiría al país entre chilenos y mapuches, ya que, de forma separatista, distinguiría territorios, límites, banderas, valores patrios y criollos. Esto se evidenció en las críticas hacia la expresidenta de la Convención Constitucional de la República de Chile, Dra. Elisa Loncon, una mapuche que lideró el primer proceso de reforma a la Constitución, y quien,

a pesar de sus grados académicos y prestigio intelectual, enfrentó una campaña discursiva de desprestigio (Diario USACH, 2023).

El discurso

El discurso “es un fenómeno práctico, social y político” (Van Dijk, 2000a, p. 21). Quienes usan el lenguaje emplean el discurso como acto social a través del diálogo, contextualizado en un nivel sociocultural. El discurso no es solo estructural, sino que implica acciones relacionadas, formas estratégicas y teleológicas.

Según Van Dijk (2000a), el discurso posee jerarquías en la acción, y se constituye en complejidad jerárquica según la abstracción y generalidad. Sin embargo, esta jerarquía no excluye elementos menos relevantes, ya que participan tanto elementos globales como locales. El discurso es una forma de uso lingüístico, expresión de ideas, difusión filosófica y un suceso comunicativo (Van Dijk, 2000b).

Van Dijk (2000b) plantea que el análisis de discurso refiere a: un conjunto de interacciones comunicativas a nivel social; un contexto específico que debe atenderse según el mensaje; el anclaje de un discurso como práctica social y su categorización; “la secuencialidad y funcionalidad de los niveles y dimensiones del discurso; el análisis del sentido; las estrategias empleadas en la construcción del discurso; la cognición social” (p. 31).

En definitiva, el objetivo del análisis del discurso es “producir descripciones explícitas y de unidades del uso del lenguaje” (Van Dijk, 1990, p. 45). El análisis discursivo posee dos dimensiones: textual y contextual. La primera describe las estructuras del discurso en diferentes niveles, mientras que la contextual relaciona estas descripciones textuales con propiedades del contexto.

Desde una postura epistémica sociocrítica, el análisis crítico del discurso (ACD) busca explicar cómo los discursos están imbricados en discursividades dominantes que se proyectan desde el poder; así, estos reflejan prácticas de dominación con carga ideológica que el analista espera superar,

eliminar o contribuir una vez que se manifiestan con una disposición liberadora (Van Dijk, 1999).

En esta dirección, según Ruíz (2009), una perspectiva crítica tiene tres niveles que operan simultáneamente: textual, contextual e interpretativo. Para este estudio es relevante el nivel interpretativo, que explica el discurso como información, ideología y producto social.

A nivel conceptual, el ACD se enfoca en comprender la noción de *poder e ideología del discurso*, mediante técnicas interpretativas para identificar estrategias discursivas, factores contextuales y apropiación política (Pardo, 2013). Por otro lado, al definir nuestro problema de investigación, en palabras de Van Dijk (2016) el autor arguye que en el ACD destacan las siguientes propiedades: se centra en problemas sociales y de orden público, más que lo meramente estructural discursivo; problematiza lo multidisciplinario; describe estructuras discursivas en relación con las estructuras sociales de la interacción; y focaliza el discurso según se representan las relaciones de poder, abuso y dominación.

Según lo anterior, se pretende responder ¿cómo se expresa el discurso racial a través de la publicidad en medios de comunicación televisiva en horario de mayor audiencia en Chile?

Amigo *et al.* (2016) indican una “producción y reproducción de un modelo simbólico-étnico blanco, dominante en la televisión de alta audiencia, que privilegia la representación de personas blancas por sobre la mayoría mestiza en este medio de comunicación” (p. 153), pero en una audiencia que acusa recibo de la negación de siglos de mestizaje y reconocimiento que el color de piel otorga estatus. A pesar de la narrativa de inexistencia del racismo latinoamericano, este persiste a través de mecanismos socioculturales que lo hacen simbólico e imperceptible (Pineda, 2021).

Metodología

El estudio posee un enfoque metodológico cualitativo, el cual considera la existencia de realidades

múltiples, con necesidad de interpretación y comprensión de la realidad social (Valles, 1999). Las fuentes analizadas fueron publicidades en televisión chilena abierta, por su accesibilidad pública.

En términos de recolección de la información, el tipo de muestra es por oportunidad, a razón de casos fortuitos que fueron emergiendo (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018). Se consideró a la publicidad como unidad de análisis.

Las publicidades fueron analizadas en horario estelar (20:00 a 00:30 horas) del 26 de julio al 01 de agosto, durante vacaciones invernales, cuando la audiencia televisiva es mayor. Se observaron 1890 minutos de televisión, incluyendo programas y publicidad, en los principales canales chilenos de televisión abierta: Televisión Nacional de Chile, Chilevisión, 13C y Megavisión, con una duración promedio de 30 segundos por publicidad.

La decisión metodológica del horario estelar obedece a que es la franja horaria de mayor nivel de audiencia en jornada vespertina y nocturna, y en la cual se incluyen diversos programas como: misceláneos, informativos, noticieros centrales, películas de géneros variados, acción, comedia y familiar, programas de concursos, viajes, culturales, deportes, miniserias, teatro en televisión. Además, es el horario mejor valorizado en el mercado televisivo, con elevados costos por exhibición en pantalla, que lo hace elemental para nuestros fines discursivos.

En los criterios de inclusión, se consideraron publicidades con imágenes o partes de figura humana con colores de piel identificables. Por otro lado, los criterios de exclusión consideraron publicidades con imágenes digitales, corpóreas, sin figura humana real, promociones de programas de sus propios canales, publicidad gubernamental, o de canales de televisión paga.

Se utilizó un televisor para observar sistemáticamente todos los canales, en búsqueda de tandas publicitarias. Una vez encontradas, se observaron todos los espacios publicitarios hasta la finalización de la tanda publicitaria. Luego, se procedió sistemáticamente a cambiar de canal con el objeto

de encontrar otro ciclo comercial, hasta finalizar el horario planificado; así, se clasificaron y categorizaron las publicidades televisivas.

El estudio posee un diseño etnográfico y comprensivo, para entender e interpretar holísticamente diversos ámbitos del sistema cultural, estilos de vida de grupos o comunidades (Cotán, 2020). Este diseño permite una observación directa de prácticas y artefactos como fotografías, imágenes, videos, diarios, etc., donde se levantan categorías analíticas trianguladas con información, teoría u otros estudios (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018).

Se aplicó un tipo de análisis comprensivo (Díaz, 2009), con alcances hermenéuticos (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018), y a partir del cual se desentrañaron tres categorías medulares: a) distinción afrodescendiente/mestiza periférica; b) afrodescendiente/mestiza como imagen foránea; y c) afrodescendiente/mestiza postura alternativa-reformista.

Las categorías analíticas de blanquitud y afrodescendiente/mestizo se desarrollaron teóricamente a partir de una connotación semántica, la cual reconoce a la “otroriedad” a partir de un conocimiento jerárquico, universal y racional impuesto por Europa en contraposición de un paradigma “otro” (Mignolo, 2003, citado por Paz, 2011). Se asume la frontera (idea de adentro/afuera) como una distinción epistémica emergente desde la periferia de una modernidad colonial, de ahí se propone la necesidad de observar desde otra perspectiva para evitar asumir *a priori* una superioridad, como emergencia de “lugar dicotómico de enunciación” (Paz, 2011).

La blanquitud destaca como predominante en los medios publicitarios, logra expresar una clasificación binaria colonial, donde lo blanco se superpone a la otroriedad de piel oscura (Godoy et al., 2019). Esto resulta en una categorización dicotómica (Tijoux y Córdova, 2015) en nuestro caso: lo blanco (blanquitud), respecto lo afrodescendiente/mestizo, donde se considera frontera lo no blanco, al ser lo afrodescendiente una representación minoritaria.

En este sentido, según el Censo 2017, la cantidad de personas que se identificaron como afrodescendientes fueron 9919, esto es 0,06 % de la población total (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2023).

Resultados y análisis

En Latinoamérica, el estatus socioeconómico está asociado al color de piel; cuanto más claro, mayor estatus, según Campos y Medina (2018, citados por Orozco et al., 2019). En Perú, a pesar de ser multicultural, la publicidad se tiñe de racismo y discriminación; al representar a la mujer afroperuana en labores domésticas y subordinadas, se reproduce una práctica que perpetúa estos estereotipos en el imaginario colectivo debido a su repetición masiva (Benavides y Cabel, 2022). Según Turpo y Gutiérrez (2019), programas cómicos peruanos de alta audiencia transmiten aspectos racistas explícita e implícitamente, donde se abordan temas sociales, físicos, culturales, lingüísticos (insultos) y simbólicos.

En México, según Tipa (2023), el racismo en la publicidad destaca un blanqueamiento del cuerpo infantil, más que en cuerpos adultos, lo que termina por naturalizar y legitimar la imagen racial de la sociedad mexicana. Predomina la tez blanca, cabellos con matices de castaños hacia rubios, u ojos claros; así, se minimiza el uso de los tonos oscuros o negros. El autor expone que la racialización es poco explorada; a pesar de que la publicidad es uno de los principales objetivadores del deseo, termina legitimando estereotipos y normalizando la exclusión (Tipa, 2020).

En Chile, algunas publicidades incluyen solo personas de piel blanca en productos de cuidado e higiene personal, bancos, alimentación, bebestibles, alcohol, *retail* y grandes tiendas, *snacks* dulces y salados, telefonía y comunicación, juegos de azar, combustibles, construcción, farmacia, producto de limpieza.

En las publicidades que incluyen solo personas blancas, sus diferencias en blanquitud se caracterizan por matices en el color de piel, cabello y ojos.

Predominan los colores de piel blanca y tez trigueña clara; los cabellos también fluctúan en matices, desde castaño oscuro a castaño claro, solo algunas empresas usan de plano personas rubias de ojos verdes.

Al sistematizar la información de nuestras unidades de análisis, podemos dar cuenta de que las publicidades que incluyen personas afrodescendientes/mestizos son de los sectores ligados a telefonía y comunicación, *retail* y grandes tiendas, alimentación, bebestibles, alcohol, caja de compensación, cuidados e higiene personal, limpieza, centro deportivo hípico.

Un ejemplo de estas particularidades sociales, históricas y económicas, lo observamos a través de la productora audiovisual *Otrofoco* (2017), que crea un video que refleja la tensión de la desigualdad racial. El trabajo titulado “El cuico negro”¹ es un video de humor crítico que ilustra las desventajas de un joven de piel morena, a pesar de pertenecer a un nivel socioeconómico alto que debe enfrentar diferencias de trato y representación en comparación con sus pares de estrato socioeconómico y piel blanca. En el video, el cuico negro es confundido en restaurantes como un mesero, en canchas de tenis como un pasa pelotas, o sospechoso si se acerca a su propio vehículo de alta gama. El protagonista viste una camiseta de fútbol del club Colo Colo, institución deportiva popular e identificada con las capas medias y populares. El nombre del club hace referencia a un personaje histórico del pueblo araucano, lo cual podría interpretarse como un gesto de respeto por los ancestros y líderes guerreros de los pueblos originarios en Chile. Sin embargo, la realidad actual muestra que los pueblos originarios en Chile suelen ser excluidos y no considerados dentro de la cultura dominante “chilena” (Subercaseaux, 2021).

En Chile, las claras segmentaciones sociales y económicas se reflejan en la distribución desigual de la riqueza. Los niveles altos residen en sectores específicos que terminan por configurar unos subsistemas estratificados donde predominan personas blancas, adineradas e ideológicamente de derecha. Esto se evidencia en los resultados de elecciones políticas, una minoría con poder en todos los ámbitos.

A pesar de que Chile ha experimentado una reducción en los índices de desigualdad en las últimas tres décadas según índice de Gini, no resulta una baja significativa (Banco Mundial, 2023). En ese tiempo, este coeficiente disminuyó 0,10 puntos, lo que se tensiona con el producto interno bruto (PIB) per cápita que aumenta progresivamente. Desde una perspectiva comparada, en el año 2018 Chile posee un coeficiente de 45,90 %; Argentina, 38,60 %; Uruguay, 37 %; Paraguay, 44,90 %; Bolivia, 43,50 %; Perú, 45,40 %; Brasil, 44,90 %; Colombia, 48,90 % (Banco Mundial, 2023), lo que evidencia que Chile, teniendo un creciente y mayor PIB per cápita que sus pares, se tensiona con un coeficiente de Gini que disminuye de forma no significativa.

Esta desigualdad refleja que existe mucho dinero concentrado en pocas personas. Hablamos de una distribución de riqueza significativamente desigual que seguirá siendo un tema pendiente, toda vez que es una discusión que se pretendía instalar a partir de la redacción de una nueva Constitución que, sin embargo, falló al triunfo de la opción “Rechazo”, y con lo cual se sepultó la posibilidad de instalar dicha discusión.

El problema surge cuando el poder se concentra en pocos grupos económicos que también controlan los medios de comunicación, como la televisión y propaganda. Estos grupos administran recursos y poder, a través del *retail*, bancos, alimentos y medios de comunicación, y posibilitan la acumulación de diversas formas de poder.

Según lo anterior y en el contexto chileno, resulta crucial analizar la imagen en la publicidad como un elemento simbólico y discursivo a partir

¹ En Chile, *cuico(a)* es una persona de posición socioeconómica alta. Se caracteriza por tener buen nivel de vida, habitar en sectores adinerados, casas fastuosas, comodidades, sin preocupaciones económicas y gozar de lujos. Ideológica y políticamente tienden a ser de derecha, conservadores, apegados a valores patrios, criollos y son la clase dominante del país. Son poseedores de convergentes y robustas formas de capital material, social y cultural y una disposición a reproducir estas formas de capital en sus próximas generaciones (Bourdieu, 2000).

Figura 1

Fotograma del video “El cuico negro”



Nota: tomado de Otrofoco (2017).

de los planteamientos de Rivera Cusicanqui (citado por [Díaz Herrera, 2020](#)). En este sentido, las publicidades con personas blancas orientan sus productos estratificados hacia capas medias altas y altas, con poca disposición hacia los estratos medios o bajos, resultando más bien anecdótico cuando la hay. Sin embargo, de existir dicha imagen, se expresa con valores familiares, de esfuerzo, constancia a las adversidades, con una proyección de futuro que busca en el hogar la tranquilidad para surgir, sensaciones que no encontraríamos al margen del hogar.

Una publicidad de utensilios de cocina claramente apunta a un público de estrato alto. Sin necesidad de expresar figuras humanas en gran parte del tiempo, la estética del producto sugiere un consumo de alto estándar, que utiliza el color gris para transmitir pulcritud y elegancia en un espacio de vitrinas geométricamente ordenadas. En segundo plano, una mujer rubia y esbelta vestida de negro irrumpe brevemente; marca presencia con su actitud y contraste de color. La imagen resalta binariamente, al observar tonalidades grises-negros que en *marketing* generan emociones de elegancia, poder y estabilidad, contrastados con blanco y rubio ([Cuervo, 2012](#)).

Podemos aplicar la distinción social del gusto ([Bourdieu, 2012](#)), en el entendido de que la elección de un producto refleja la condición de clase del sujeto, con clara disposición hacia asegurar la reproducción social y cultural ([Bourdieu, 2000](#)).

Las publicidades con personas afrodescendientes-mestizas son menos frecuentes y tienen características particulares. Se orientan a reivindicar una imagen mestiza y afroamericana como mensaje rebelde y contestatario, que busca sobreponerse a la hegemonía y poder dominante (Rivera Cusicanqui, 2015, citado por [Díaz Herrera, 2020](#)), que coincide con que esta representación subversiva se encuentra en jóvenes que desafían lo normativo y conservador.

Un ejemplo del protagonismo mestizo en publicidad es una campaña de un producto de limpieza de cabello, protagonizada por el único rostro televisivo de piel morena en los cuatro canales de televisión. La protagonista domina los primeros planos, en un entorno de estrato alto. La publicidad apela a una semántica binaria de colores e imagen, con una protagonista de tez morena que viste colores claros, en un espacio natural y luminoso. Según [Cuervo \(2012\)](#), el color blanco se asocia positivamente con sensaciones de inocencia, bondad, pureza y limpieza.

Figura 2

Captura de pantalla de la publicidad “Vanart aceite de Coco’Pamela Díaz”



Nota: tomado de Preunic (2021).

Otra publicidad con afrodescendientes y mestizos es una propaganda de materiales de construcción, donde aparecen en primeros planos caracterizados con el estereotipo de “obreros de construcción”. La publicidad describe el trabajo del sector y las ventajas de comprar en un popular *retail* de materiales construcción y arriendo de maquinarias. Velásquez *et al.* (2020) destacan que el sector productivo de la construcción y no calificado han absorbido gran parte de inmigrantes afrodescendientes, quienes cumplen labores que los chilenos están abandonando, así como trabajos rurales y estacionales, logrando una absorción exitosa para esta población.

Un hecho que se puede observar es el aumento del trabajo informal callejero en Chile, que en 2021 alcanza un 40 % anual (Cámara de Comercio de Santiago, 2024). No es difícil encontrar afrodescendientes vendiendo golosinas y frutas de estación en negocios improvisados y en los semáforos cuando están en rojo.

Comparativamente se publicitan dos productos de limpieza/belleza capilar de la misma marca, que utiliza semánticas raciales de forma icónica y simbólica. En una de ellas, la consigna es “daño”, y la protagonista es una mujer morena. La imagen muestra a una mujer con cabello desprolijo,

deteriorado, sin peinar, enredado, que denota cansancio e inconformidad con su forma de vivir. Es una imagen opaca hasta que utiliza el champú, su imagen cambia más viva con colores, feliz, dichosa, pero con la misma mujer mestiza.

En contraste, la otra versión de la misma marca presenta la consigna “fortaleza” para el cabello, cuya imagen es una persona blanca y rubia. Aquí no se exhibe deterioro u opacidad, sino que se utilizan colores vivos, audaces, que invitan a observarla como ejemplo de vitalidad y éxito.

Figura 3

Captura de pantalla de “Tío Nacho Antidano ‘Historias de tu pelo?’”



Nota: tomado de Tío Nacho (2021).

Figura 4

Captura de pantalla de “Tío Nacho, tu cabello está vivo”



Nota: tomado de Tío Nacho (2019).

Una publicidad de productos de limpieza facial y antisépticos, promocionados como “anti-imperfecciones”, se protagoniza por una mujer mestiza. En ambas publicidades, el producto dérmico antiséptico y capilar enfatiza en la representación simbólica de la “imperfección” o el “daño” con personas mestizas. Aunque no todos sus productos han sido publicitados con mestizos, sino con personas blancas, Gascón (2021) diría que no existen metáforas inocuas o ingenuas.

Buitrago et al. (2024) plantean la necesidad de cuestionar la supuesta superioridad blanca de la belleza en la construcción del conocimiento. Argumentan que persiste una representación colonialista donde lo blanco es socioculturalmente superior, arraigada desde la imposición eurocéntrica e ibérica desde 1492, sobrevaloración que perdura debido a la herencia de poder y blanquitud en sectores privilegiados y de poder simbólico.

Este imaginario estético se configura como un sistema de creencias que opera gracias a esta supuesta superioridad, instalando una dicotomía

semántica entre blanquitud/negritud. Esta se expresa en desigualdades estructurales, que categoriza el mestizaje y la negritud como minoría estigmatizada *a priori*, e invisibiliza la blanquitud como una categoría conceptual que no se cuestiona sus características físicas y sociales. En esta dirección, podemos hablar entonces de una ocupación colonizadora no solo a nivel territorial, o de costumbres, sino también de pensamiento (Buitrago et al., 2024), desde donde podemos generar categorizaciones conceptuales que permitan clasificar la racialización.

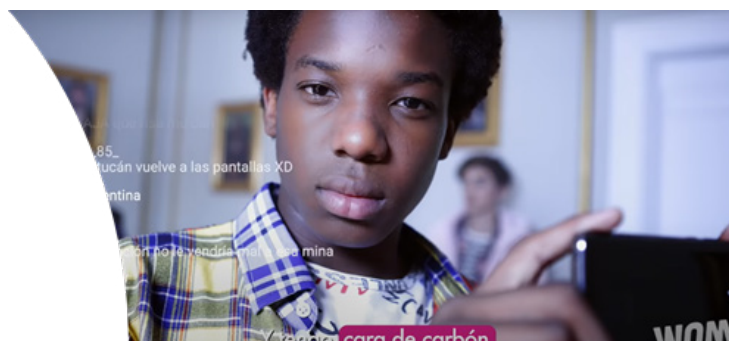
Al analizar las publicidades en conjunto, se observa una tendencia hacia el uso diferencial de mestizos y blancos, lo que refleja una composición teleológica discursiva. Buitrago et al. (2024) plantean que implícitamente la supremacía blanca es fundamental en la industria cultural. Por ejemplo, en el cine, las historias giran alrededor del hombre blanco, como arquetipo ideal, modelo de aspiración occidental, que estigmatiza y cosifica a la mujer en términos raciales y sexuales.

En consecuencia, podemos configurar tres diferentes categorías:

- a. *Afrodescendiente/mestizo de dimensión periférica*. Publicidad cuyo sujeto afrodescendiente/mestizo aparece brevemente, en segundos o terceros planos, como un elemento secundario, inadvertido, invisibilizado. Esta presencia se interpreta discursivamente de compromiso periférico, cuya presencia es una aparición honrosa, que pretende superficialmente contextualizarse en el territorio, de forma nominal, un guiño a la diversidad, a la validación de la otroriedad desde lo periférico con el objeto de parecer políticamente correcto.
- b. *Afrodescendiente/mestizo como imagen foránea*. Aparición del sujeto afrodescendiente/mestizo con mayor presencia, goza de numerosos primeros planos compartidos con personas blancas al mismo nivel. Sin embargo, esta publicidad se caracteriza por ser de origen extranjero, publicidad importada, realizada fuera de las fronteras chilenas,

Figura 5

Captura de pantalla de "#YoSoyAsí y que el bullying no diga lo contrario"



Nota: tomado de Wom (2019).

creadas en países donde el afrodescendiente posee mayor presencia.

- c. *Afrodescendiente/mestizo de postura alternativa-crítica*. Publicidad que explicita al afrodescendiente/mestizo como reivindicación de lo subalterno. Nos referimos a un llamado a la validación de la otoriedad. Es una categoría transformadora y, en términos semánticos, contraria de la blanquitud normativamente deseable. Se enarbolan posiciones que apuntan hacia el "pago de una deuda histórica" que la hace visible y confrontacional ante la hegemonía que se desarrolla en términos discursivos como blanca y normativa.

Es una perspectiva donde lo afrodescendiente/mestizo posee una perspectiva sociocrítica, por tanto, transformadora de la realidad en términos epistemológicos, la que buscaría la emancipación de los sujetos, toda vez que se reconoce la desigualdad racial (Muñoz y Runge, 2021).

La tradición social, política y económica de Chile ha favorecido históricamente el dominio de una minoría blanca, que rige en lo político-económico, social y los medios de comunicación. La tradición oligárquica invita discursivamente a incorporar blanquitud por sobre otros colores de

Figura 6

Captura de pantalla de "#YoSoyAsí y que el bullying no diga lo contrario (2)"



Nota: tomado de Wom (2019).

piel. La blanquitud se posiciona superior al mestizaje/afrodescendiente y perpetúa imágenes que refuerzan este discurso de dominación. Los blancos son quienes tienen acceso a servicios, consumo, y se disponen a la reproducción cultural y *habitus* bourdieano.

La posición de superioridad basada en prejuicios, racismo y discriminación por el color de piel persiste en la cosificación y desprecio hacia lo no blanco, perpetuando estereotipos y vulnerando derechos humanos (Buitrago *et al.*, 2024).

La raza es un atributo que se construye a nivel social, capaz de instrumentar una ubicación dentro de la estructura social, de clase, de estratificación; emerge en tensión respecto a lo que medios de comunicación proyectan para que los incorporemos a un nivel discursivo.

Conclusiones

A la pregunta “¿Cómo se expresa el discurso racial a través de la publicidad en medios de comunicación televisiva en horario de mayor audiencia en Chile?”, damos cuenta que existen categorías discursivas que se expresan y diferencian en términos del color de piel, donde la televisión es relevante en la socialización que opera históricamente como diferenciador social y estatus racial. Debemos asumir que, al ser un estudio cualitativo con un tiempo acotado de análisis televisivo, las conclusiones apuntan hacia la necesidad de seguir con investigaciones que profundicen y extiendan el tema de la racialización de los medios en Chile, por sus características de blanqueamiento, a pesar de la presencia y peso histórico de pueblos originarios y el mestizaje de Chile.

Existe entonces una semántica binaria blanco/negro, aceptación/rechazo, donde la morenitud propia del mestizaje/afrodescendiente posee una disposición simbólica hacia la distinción y representación de identidad de clase.

Desentrañamos tres categorías emergentes de presencia afrodescendiente/mestiza expresada como publicidad: afrodescendiente/

mestizo periférico, afrodescendiente/mestizo como imagen foránea y afrodescendiente/mestizo alternativa-reformista.

En esta última categoría, destaca un contraste con la publicidad que resulta blanqueadora en términos discursivos. Emerge semánticamente una imagen alternativa, mestiza, afrodescendiente que, al incorporar otros colores de piel, se dirige comunicacionalmente hacia un público objetivo joven, rebelde, reformista, y se aleja de dimensiones más conservadoras. Sin embargo, sigue siendo una expresión “alternativa”, ya que, en el marco de un Chile neoliberal, la diferenciación semántica del color de piel reformista también cumple la función instrumental de propaganda neoliberal como apropiación cultural.

Chile, a pesar de sus particularidades históricas, sociopolíticas y económicas, asume un discurso racial que, al ser mediatizado, potencia una imagen supuestamente superior del chileno blanco, en comparación con el mestizo-moreno o afrodescendiente. Esto afecta la percepción y valoración de la inmigración, según su cercanía a este ideal de un “nosotros”, así como la autopercepción de quienes no encajan en ese molde. Surgen estrategias discursivas para diferenciarse de lo no blanco, y que busquen desmarcarse del mestizaje y la morenitud.

El discurso racial desde lo blanco asimila una imagen clara, pulcra, al margen de lo étnico, lo ancestral, como tradición morena/mestiza. El discurso modifica una deseabilidad del color, reniega el origen ancestral asimilando lo foráneo, merma su ancestral espacio por ganar un estatus moderno, intensifica las luces blancas para un blanqueamiento de rostros y cabellos. Tal como deseara el otrora rey del pop, cuya disposición hacia el blanqueamiento termina por legitimar el hecho de ocultar la propia apariencia, y la adapta a los requerimientos de una racialización modernizadora, neoliberal que da estatus y que se imbrican en frases cotidianas arraigadas a la cultura popular chilena: “no soy moreno, soy piel canela” o “cuando niño/a era rubio/a... es verdad”.

Reconocimientos

A la Escuela de Trabajo Social y Cedere de la Universidad Católica del Maule. Financiamiento propio.

Referencias

- Amigo, B., Bravo, M., Sécaïl, C., Lefébure, P. y Borrell, A. (2016). Televisión, diversidad y hegemonía cultural: un estudio comparado de los estereotipos étnicos dominantes en los sistemas televisivos de Chile y Francia. *Cuadernos.info*, (39), 151-164. <https://dx.doi.org/10.7764/cdi.39.754>
- Banco Mundial. (2023). *Índice gini. Atlas mundial de datos temas pobreza desigualdad del ingreso*. <https://knoema.es/atlas/topics/Pobreza/Desigualdad-del-ingreso/%c3%8dndice-GINI?type=maps>
- Barriendos, J. (2011). La colonialidad del Ver: hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Nómadas*, (35), 13-29. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502011000200002&lng=en&tlng=es
- Benavides, S., y Cabel, A. (2022). Perspectivas de mujeres afroperuanas sobre representaciones discursivas racistas en dos comerciales de Negrita. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, (72), 187-218. <https://dx.doi.org/10.46744/bapl.202202.006>
- Blanco, O., Rain, A. y Julián, D. (2022). Precariedades, racialización e interseccionalidad. Segmentos y perfiles laborales de mujeres mapuche residentes en La Araucanía, Chile. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 67(245), 331-369. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.245.78829>
- Botella, J., Cañeque, C. y Gonzalo, E. (1998). *El pensamiento político en sus textos. De Platón a Marx*. Tecnos.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Descleé.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Buitrago, R. A., Gutiérrez Ortega, Á., Henríquez Jiménez, C., Romero Ramos, N. y Portillo de Condoré, I. (2024). La superioridad del hombre blanco en la colonización del pensamiento hispanoamericano contemporáneo. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 12(2), 04-25. <https://doi.org/10.37387/ipc.v12i2.384>
- Cámara de Comercio de Santiago. (19 de marzo de 2024). *Total de trabajadores informales supera los 2,5 millones*. <https://www.ccs.cl/2024/03/19/total-de-trabajadores-informales-supera-los-25-millones/#:~:text=El%20mayor%20crecimiento%20hist%C3%B3rico%20de,funcionamiento%20debido%20a%20la%20pandemia>
- Contardo, Ó. (2008). *Siútico: arribismo, abajismo y vida social en Chile*. Vergara.
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes*, 1(1), 83-103. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- Cuervo, S. (2012). *El poder del color*. [Tesis de grado de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de León]. Repositorio Institucional de la Universidad de León. https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/1904/71554167V_GA-DE_septiembre12.pdf
- Diario USACH. (2023). *Elisa Loncon critica hostigamiento y persecución a su condición de académica*. <https://www.diariousach.cl/dra-elisa-loncon-critica-hostigamiento-y-persecucion-a-su-condicion-de>
- Díaz, M. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere*, 13(44), 55-66. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100007&lng=es&tlng=es
- Díaz Herrera, C. (2020). Sociología de la imagen en Silvia Rivera Cusicanqui: conceptualización teórica y metodológica de una disciplina dialéctica, discursiva y rebelde. *Izquierdas*, (49), 2021-2049. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492020000100299>
- Gallardo, P. (2018). Proceso constituyente en Chile: análisis crítico desde la perspectiva de los derechos humanos y de la plurinacionalidad. *Estudios Constitucionales*, 16(2), 569-574. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002018000200569>

- Gascón, J. A. (2021). La metáfora de la confrontación y los argumentadores razonables. *Crítica Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 53(158), 23-46. <https://doi.org/10.22201/iifs.18704905e.2021.1269>
- Giddens, A. y Sutton, P. (2022). *Sociología*. Alianza.
- Godoy, C., Denegri, M., Schnettler, B. y Alarcón, M. (2019). La mujer en la publicidad televisiva de alimentos en Chile: una aproximación feminista desde el análisis argumental del discurso. *Comunicación y Medios*, 28(40), 68-81. <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2019.53950>
- Heiss, C. (2023). El proceso constituyente en Chile. Entre la utopía y una realidad cambiante. *Nueva Sociedad*, (305). <https://nuso.org/articulo/305-proceso-constituyente-chile/>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de DD.HH. (2017). *Informe anual. Situación de los DD.HH. en Chile*. https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/12/01_Informe-Anual-2017.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2003). *Censo 2002. Síntesis de resultados*. <https://www.ine.cl/docs/default-source/censo-de-poblacion-y-vivienda/publicaciones-y-anuarios/2002/sintesis-censal-2002.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE), y Departamento de Extranjería y Migraciones. (2021). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020. Informe de resultados: desagregación regional y comunal*. <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2021/08/Estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-Chile-2020-regiones-y-comunas-metodolog%C3%ADa.pdf>
- Jarufe, J.P. (2018). *El fenómeno migratorio: evolución legislativa nacional, experiencia comparada y principales puntos de conflicto en la actual discusión legislativa*. Informe asesoría técnica elaborado para la Comisión de Gobierno, Descentralización y Regionalización del Senado. Boletín N.º 8970-06. Biblioteca Congreso Nacional de Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26050/1/El_fenomeno_migratorio_Evolucion_legislativa_nacional__experiencia_comparada_y_principales_puntos_de_conflicto_en_la_actual_discusion_legislativa.pdf
- Lepe-Carrión, P. (2014). Racismo filosófico: el concepto de ‘raza’ en Immanuel Kant. *Filosofía Unisinos*, 15(1), 67-83. <https://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/fsu.2014.151.05/4093>
- Lizana, C. y Altamirano, P. (2021). Revalorización cultural selk’nam: visiones desde la producción de obras artístico-culturales basadas en la etnia. *Comunicación y Medios*, 30(43), 127-138. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-1529.2021.58763>
- Martínez, M. (2010). Entrevista a Teun van Dijk: sobre el Chile actual, el racismo y nuestros *mass media*. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (18), 121-129. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2010.n18-07>
- Méndez, J. (2021). Aníbal Quijano. Ensayos en torno a la colonialidad del poder. Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2019 448 pp. (2021). *Tesis*, 14(19), 739-743. <https://doi.org/10.15381/tesis.v14i19.21944>
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (2023). *Informe de 2023 del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la ejecución del programa de actividades del Decenio Internacional de los Afrodescendientes*. Gobierno de Chile, División de DD.HH. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/issues/racism/intdecade/cfi-ga-78/2023-SG-report-IDPAD-State-Chile.docx#:~:text=En%20el%20Censo%202017%20realizado,06%25%20de%20la%20poblaci%C3%B3n%20nacional>
- Moulian, T. (2002). *Chile actual. Anatomía de un mito*. LOM.
- Muñoz, D. y Runge, A. (2021). La perspectiva epistemológica sociocrítica en la ciencia crítica de la educación: la educación como transformación y la formación como emancipación. *Revista Kavilando*, 13(2), 253-264. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/377/3773182011/>

- Otrofoco. (23 junio 2017). *El cuico negro* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=B8j4BCZrVKc>
- Orozco, M., Espinosa, R., Fonseca, C. y Vélez, R. (2019). *Informe movilidad social en México*. CEEY editorial.
- Pardo, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. OPR-Digital.
- Paz, A. (2011). El proyecto des-colonial en Enrique Dussel y Walter Dignolo: hacia una epistemología otra de las Ciencias Sociales en América Latina. *Cultura y Representaciones Sociales*, 5(10), 57-81. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102011000100003&lng=es&tlng=es
- Pineda, E. (2021). Racialización, negritud y racismo en América Latina. *Revista nuestra América*, 9(17), e5594766. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5594766>
- Preunic. (18 febrero 2021). *Vanart Aceite de Coco* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YBR8ApnPHA4>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 285-327). Clacso. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quintero, P. (2020). Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América latina. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural*, (19), 1-15. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i19.122>
- Rojas, J. (2023). *Pueblos originarios y sus comunidades en Chile. Reconocimiento legal y proyectos de ley*. Biblioteca del Congreso Nacional, Asesoría Técnica Parlamentaria. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/34125/1/Pueblos_Originarios_y_sus_Comunidades_en_Chile_Reconocimiento_legal_y_proyectos_de_ley.pdf
- Rubilar, M. (2015). Prensa e imaginario nacional: la misión social de los actores subalternos regionales durante la guerra del Pacífico. *Diálogo Andino*, (48), 41-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000300005>
- Ruiz, J. (2009). "Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas". *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-10.2.1298>
- Subercaseaux, B. (2021). La Araucana: un texto que genera un contexto. *Nueva Revista del Pacífico*, (74), 143-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000100143>
- Tijoux, M. E. (2014). El Otro inmigrante "negro" y el Nosotros chileno. Un lazo cotidiano pleno de significaciones. *Boletín Onteaiken*, (17), 1-15. <http://onteaiken.com.ar/ver/boletin17/art-tijoux.pdf>
- Tijoux, M. E. y Córdova, M.G. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis*, 14(42), 7-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300001>
- Tijoux, M. E. y Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis*, 14(42), 247-275. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300012>
- Tío Nacho. (14 junio 2019). *Tu cabello está vivo* [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=kbOa4laleAY&list=PLhmmBCKIRYJ5Kt-LUx5KK9oDuyTIXQEbd_&index=53
- Tío Nacho. (25 septiembre 2021). *Antidaoño "Historias de tu pelo"* [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=8BZ5A_eWfjl
- Tipa, J. (2020). Estudios sobre la discriminación y el racismo en los contenidos de los medios de comunicación en México. *Revista Iberoamericana de Comunicación*, (38), 149-182. <https://ric.iberomx/index.php/ric/article/view/71>
- Tipa, J. (2023). ¿Por qué todas las niñas y niños son blancos? Racismo colorista en la representación corporal de infantes en la publicidad mexicana. *LíminaR*, 21(1), e951. <https://doi.org/10.29043/liminar.v21i1.951>
- Turpo, O. y Gutiérrez, Z. (2019). Racismo en la televisión peruana: ¿qué mensajes transmiten los programas cómicos? *Revista Universidad y Sociedad*, 11(4), 184-192. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000400184&lng=es&tlng=es

- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Van Dijk, T. (1990). *La noticia como discurso*. Paidós.
- Van Dijk, T. (1999). "El análisis crítico del discurso". *Anthropos: Huellas del Conocimiento*, (186), 23-36. <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20E1%20cr%20del%20discurso.pdf>
- Van Dijk, T. (2000a). *El discurso como interacción social*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2000b). *El discurso como estructura y como proceso*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Velásquez, M., Yáñez, L. y Molina, F. (2020). *Inserción laboral de los trabajadores migrantes en el sector rural en Chile*. ONU/OIT. https://www.ilo.org/wcms-sp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-santiago/documents/publication/wcms_752034.pdf
- Wade, P. (2022). El concepto de raza y la lucha contra el racismo. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 40, 29-56. <https://doi.org/10.24201/es.2022v40.2071>
- Wom. (26 de abril de 2019). #YoSoyAsí y que el bullying no diga lo contrario [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=C_p38wK61I-w&list=PLOjDxP-_CUtcZ1EigDUza8pN1MzP-diTgp&index=4
- Zeran, F. (2019). Migraciones árabes, exilios y racismos: escrituras del desarraigo. *Revista Anales de la Universidad de Chile*, (16), 134-144. <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/download/54725/57821/187924>





ARTÍCULO DE REVISIÓN

LENGUAJE, MEDIOS AUDIOVISUALES Y TECNOLOGÍA

Inteligencia artificial (IA) en las escuelas: una revisión sistemática (2019-2023)

Artificial Intelligence in Schools: A Systematic Review (2019-2023)

Inteligência artificial nas escolas: uma revisão sistemática (2019 - 2023)

Robin Bustamante Bula¹ , Aureliano Camacho Bonilla² 

Resumen

La inteligencia artificial (IA) ha surgido como una herramienta innovadora, con programas como *ChatGPT*, *Gemini*, entre otros, con un gran potencial para transformar la educación, y para adaptarse a plataformas digitales existentes y revolucionando los procesos de enseñanza. Este artículo tiene el objetivo de proporcionar una visión amplia y equilibrada del panorama actual de la IA en las escuelas, para lo cual se realizó una revisión sistemática, mediante la metodología Prisma (*preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses*), a partir de la cual se encontraron 52 artículos indexados en la base de datos Scopus durante el periodo de 2019 a 2023, que abordaban la temática de la IA en las escuelas. Según los resultados, hay cuatro áreas temáticas clave que destacan el impacto de la IA: (a) procesos de enseñanza; (b) pedagogía, currículo y formación docente; (c) gestión educativa, y (d) implicaciones éticas. Se concluyó que esta tecnología presenta un gran potencial para transformar la educación, por medio de herramientas innovadoras; mejorar la calidad del aprendizaje; optimizar la gestión educativa, y abordar desafíos como la personalización de la enseñanza y la evaluación del rendimiento. No obstante, su implementación debe ser planificada meticulosamente, y enmarcada en principios éticos sólidos y acompañada de un proceso de formación docente adecuado para garantizar el uso responsable y efectivo de esta tecnología en el ámbito educativo, por lo que se requiere de la colaboración permanente de docentes, profesionales e investigadores de la educación y responsables políticos para aprovechar las oportunidades que ofrece la IA y trabajar en conjunto para construir un futuro educativo más equitativo, inclusivo y de calidad.

Palabras clave: inteligencia artificial, formación de docentes, pedagogía, ética, gestión educativa.

Abstract

Artificial intelligence (AI) has emerged as an innovative tool, with applications such as ChatGPT and Gemini, among others, that show great potential to transform education, adapting to existing digital platforms and revolutionizing teaching processes. This article aims to provide a complete and balanced view of the current landscape of AI in schools, for which a systematic review was carried out using the PRISMA methodology. This allowed finding 52 articles indexed in the Scopus database between 2019 and 2023, which addressed the topic of AI in schools. The results revealed four key thematic areas that highlight the impact of AI: 1) teaching processes; 2) pedagogy, curriculum, and teacher training; 3) educational management; and 4) ethical implications. It was concluded that this technology has great potential to transform education through innovative tools aimed at improving the quality of learning, optimizing educational management, and addressing challenges such as the personalization of teaching and performance assessment. However, its implementation must be meticulously planned, framed in solid ethical principles, and

¹ Magíster en Ciencias de la Educación. Universidad de San Buenaventura. Colombia. Correo electrónico: robinnet@hotmail.com.

² Doctor en Urbanismo y ordenamiento del territorio. Université Paris Nanterre. Francia. Correo electrónico: acamacho83@uan.edu.co.

Cómo citar: Bustamante, R., y Camacho, A. (2024). Inteligencia artificial (IA) en las escuelas: una revisión sistemática (2019-2023). *Enunciación*, 29(1), 62-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.22039>

Artículo recibido: 11 de abril de 2024; aprobado: 22 de julio de 2024

accompanied by an adequate teacher training process that ensures its responsible and effective use in the field of education. This is why the permanent collaboration of teachers, education professionals, researchers, and policy makers is required, in order to leverage the opportunities offered by AI and work together to build an educational future that is of higher quality and more equitable and inclusive.

Keywords: artificial intelligence, teacher training, pedagogy, ethics, educational management.

Resumo

A inteligência artificial (IA) surgiu como uma ferramenta inovadora, com programas como ChatGPT, Gemini, entre outros, com grande potencial para transformar a educação, adaptando-se às plataformas digitais existentes e revolucionando os processos de ensino. Este artigo tem como objetivo fornecer uma visão completa e equilibrada do panorama atual da IA nas escolas, para o qual foi realizada uma revisão sistemática, utilizando a metodologia PRISMA, que permitiu encontrar 52 artigos indexados na base de dados Scopus durante o período de 2019 até 2023, que abordou o tema IA nas escolas. Os resultados revelaram quatro áreas temáticas principais que destacam o impacto da IA: 1) Processos de ensino; 2) Pedagogia, currículo e formação docente; 3) Gestão educacional; e 4) Implicações éticas. Concluiu-se que esta tecnologia tem grande potencial para transformar a educação, através de ferramentas inovadoras para melhorar a qualidade da aprendizagem, otimizar a gestão educacional e enfrentar desafios como a personalização do ensino e a avaliação de desempenho. No entanto, a sua implementação deve ser meticulosamente planejada e enquadrada em sólidos princípios éticos, bem como ser acompanhada de um processo de formação de professores adequado para garantir a utilização responsável e eficaz desta tecnologia no campo educativo, razão pela qual é necessária a colaboração permanente dos professores, profissionais, pesquisadores da educação e atores políticos para aproveitarem as oportunidades oferecidas pela IA e trabalharem em conjunto para construir um futuro educativo mais equitativo, inclusivo e de qualidade.

Palavras-chave: inteligência artificial, formação de professores, pedagogia, ética, gestão educacional.

Introducción

En el ámbito educativo moderno, la revisión sobre las tecnologías en inteligencia artificial (IA) se presenta como un elemento para abordar nuevos desafíos, como la adaptación a entornos digitales y la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esa razón, este artículo tuvo como objetivo proporcionar una visión amplia y equilibrada del panorama actual de la IA en las escuelas. En este sentido, se estudiaron las implicaciones educativas que emergen al explorar las relaciones entre el conocimiento en informática y las nuevas herramientas tecnológicas y la formación docente universitaria, donde es fundamental destacar el énfasis en la integración de la IA en la formación tanto de docentes como de profesionales del saber.

Con esta búsqueda sistemática se exploraron las competencias, habilidades y concepciones respecto a la enseñanza de la IA en diferentes contextos internacionales, tomando como ejemplo experiencias

significativas, entre ellas las desarrolladas en varios países de Europa, Asia y América, que lideran la transformación digital e incentivan a los docentes a que la incorporen en la educación.

De igual manera, fue posible visualizar diversos modelos científicos que implementan eficazmente el aprendizaje generado con estas tecnologías, y consideran la importancia de adaptarse a diferentes contextos educativos y enfoques pedagógicos, como el aprendizaje basado en proyectos y su relación con la inteligencia. En este sentido, se destaca el impacto del enfoque híbrido (modalidad virtual y presencial de manera simultánea) potenciado por la pandemia, así como la comparación de modelos en inteligencia artificial que incorporan estrategias de gamificación para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje por el rápido crecimiento de esta tecnología que ha cambiado los estilos de vida, los patrones de trabajo y los enfoques educativos, y se ha incrementado en los últimos años en el contexto de las redes inalámbricas y especialmente en la pandemia por covid-19.

Asimismo, en la formación docente, se enfatiza en la necesidad de explorar las competencias en el desarrollo profesional en algunas áreas específicas, con aplicaciones acordes a la era digital con el propósito de transformar los currículos educativos y maximizar el impacto positivo en la vida de los estudiantes en entornos digitales. Esta transformación busca potenciar el uso de tecnologías emergentes para impulsar el aprendizaje; fomentar un mayor desarrollo individual y colectivo; mejorar la competencia de los (las) docentes en la enseñanza de la IA, y promover la educación general.

Se espera que esta investigación ofrezca un panorama actualizado al profesorado en sus aulas y funcionarios encargados de generar políticas educativas, en torno al empleo de la tecnología y su buen uso, teniendo como base un componente ético sólido para la diseño y puesta en marcha de *software* de IA en las escuelas, sobre todo en países latinoamericanos, en donde se presenta un leve rezago en este campo.

Metodología

Para esta revisión sistemática se tuvieron en cuenta los siguientes métodos, presentes en la lista de verificación de la metodología Prisma (*preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses* [ítems de información preferentes para revisiones sistemáticas y metaanálisis]) (Page et al., 2020): criterios de elegibilidad (criterios de inclusión y exclusión); fuentes de información (base de datos Scopus); estrategias de búsqueda (presentados a través de un diagrama de flujo), y resumen de la matriz bibliográfica.

La metodología Prisma, que se diseñó para ayudar a los autores de revisiones sistemáticas a documentar de manera transparente el porqué de la labor, tiene el potencial de beneficiar a muchos grupos de interés, y permitirles a los lectores evaluar la idoneidad de los métodos y, por tanto, la fiabilidad de los hallazgos (Page et al., 2020). De acuerdo con los autores, las revisiones sistemáticas son útiles en muchos aspectos críticos, ya que

pueden proporcionar una síntesis del estado del conocimiento en un área determinada, que sirven para identificar futuras prioridades de investigación; abordar preguntas que de otro modo no podrían ser respondidas por estudios individuales; identificar problemas en la investigación primaria que deben ser corregidos en futuros estudios, y generar o evaluar teorías sobre cómo o por qué ocurren fenómenos de interés.

Finalmente, con el fin de que una revisión sistemática sea valiosa, se debe elaborar una publicación transparente, completa y precisa en la que se justifique su propósito, además de qué se ha hecho y qué se ha encontrado.

Material

Para esta revisión sistemática se hizo un reconocimiento de material bibliográfico que consta de 52 artículos indexados desde 2019 a 2023, periodo en el cual las investigaciones sobre IA tuvieron un auge sin precedentes. La búsqueda y el análisis de la información se hicieron de forma manual en la base de datos Scopus, entre el 2 de marzo y 22 de marzo de 2024.

Procedimiento

Esta revisión se centra en las investigaciones más recientes sobre el uso de la inteligencia artificial en las escuelas, mediante el análisis de artículos publicados entre 2019 y 2023. Se incluyeron estudios que exploran la implementación de la IA en Educación Básica y Secundaria, excluyendo otras áreas como la educación superior o los negocios.

- *Criterios de inclusión.* Se realizó la búsqueda con las palabras claves “artificial intelligence”, “school” y “education”. Se incluyeron artículos de revista en su versión final, de acceso abierto y en inglés y español, publicados entre los años 2019 y 2023, en las áreas de Ciencias Sociales (Social Sciences)

y Ciencias de la Computación (Computer Sciences).

- *Criterios de exclusión.* Se excluyeron textos que no fueran artículos de investigación, que hayan sido publicados antes de 2019 o después de 2023, que estuvieran relacionados con áreas de la salud, ingeniería, negocios, entre otras. También, se excluyeron términos relacionados con áreas de la salud, los negocios, docencia universitaria, para centrarse en la implementación de la IA en las escuelas, desde educación preescolar hasta secundaria.

Para delimitar el estudio sobre la inteligencia artificial en la educación, se empleó la siguiente ecuación de búsqueda en la base de datos Scopus:

Ecuación de búsqueda (básica):

TITLE-ABS-KEY ("artificial intelligence" school AND education AND NOT review AND NOT medicine AND NOT engineering).

Ecuación de búsqueda (completa): esta se detalla en la [figura 1](#).

Análisis de la ecuación

A continuación, se presenta un análisis pormenorizado de la búsqueda:

- *Términos de búsqueda.* La ecuación de búsqueda utiliza palabras clave como "artificial intelligence", "school" y "education". Utiliza

Figura 1

Ecuación completa

```
TITLE-ABS-KEY ( "artificial intelligence" school AND education AND NOT review AND NOT medicine AND NOT engineering ) AND PUBYEAR > 2018 AND PUBYEAR < 2024 AND ( LIMIT-TO ( DOCTYPE , "ar" ) ) AND ( LIMIT-TO ( LANGUAGE , "English" ) OR LIMIT-TO ( LANGUAGE , "Spanish" ) ) AND ( LIMIT-TO ( SUBJAREA , "SOC" ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "COMP" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "ENGI" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "MATH" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "ENVI" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "PSYC" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "ENER" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "BUSI" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "MEDI" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "DECI" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "HEAL" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "MATE" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "PHYS" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "NURS" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "NEUR" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "CENG" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "BIOC" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "AGRI" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "ECON" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "DENT" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "CHEM" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "MULT" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA , "ARTS" ) ) AND ( LIMIT-TO ( PUBSTAGE , "final" ) ) AND ( LIMIT-TO ( OA , "all" ) ) AND ( EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Medical Education" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Medical Student" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Humans" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Human" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Medical Students" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Medical School" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Medicine" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Higher Education" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "COVID-19" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Medical Curriculum" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Digital Health" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "University Education" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Students, Medical" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Sports" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Quality Control" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Professional Development" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Physical Education" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Physician" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Male" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Legal Education" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Internet Of Things" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Higher School" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "High Educations" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Human Experiment" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Education, Medical" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Video Recording" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Undergraduate Medical Education" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Game-based Learning" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Forecasting" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Education, Medical, Undergraduate" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Augmented Reality" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Accountability" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Anthropomorphism" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Attack Tree" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Attack Trees" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Behavioral Biology" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Black Box Algorithms" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Business Curricula" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Business Education" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Business Transformations" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Business Transformations" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "COVID Data" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Career Implication" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Career Implications" ) ) AND ( EXCLUDE ( EXACTSRCTITLE , "Mobile Information Systems" ) OR EXCLUDE ( EXACTSRCTITLE , "Journal Of Higher Education Theory And Practice" ) OR EXCLUDE ( EXACTSRCTITLE , "Security And Communication Networks" ) OR EXCLUDE ( EXACTSRCTITLE , "Scientific Programming" ) OR EXCLUDE ( EXACTSRCTITLE , "Journal Of Wireless Mobile Networks Ubiquitous Computing And Dependable Applications" ) OR EXCLUDE ( EXACTSRCTITLE , "Journal Of Robotics Networking And Artificial Life" ) OR EXCLUDE ( EXACTSRCTITLE , "International Journal Of Educational Technology In Higher Education" ) )
```

operadores booleanos para excluir ciertos términos como “review”, “medicine” y “engineering” que no son relevantes para la búsqueda.

- *Años de publicación.* Se hizo la búsqueda a artículos publicados entre 2019 y 2023.
- *Tipo de documento.* Se limita la búsqueda a artículos académicos (ar).
- *Idioma.* Se incluyen artículos en inglés y español.
- *Áreas temáticas.* Se enfoca en las áreas de Ciencias Sociales (SOCL), que contiene los estudios relacionados con educación, y de Ciencias de la Computación (COMP), que abarcan los campos relacionados con algoritmos y diseño de *software*. Excluye otras áreas como ingeniería, matemáticas, psicología, entre otras.
- *Etapas de publicación.* La búsqueda se enfoca en documentos en su etapa final de publicación, para que cualquier lector tenga acceso inmediato a los documentos.
- *Acceso abierto.* Se incluyen únicamente documentos de acceso abierto.
- *Exclusiones de palabras clave.* Se excluyen palabras clave relacionadas con medicina, educación médica, entre otras, para refinar la búsqueda, debido a que, al excluir esos términos, se asegura que la búsqueda se centre en los artículos relacionados con la implementación de la IA en la educación, arrojando resultados más precisos y relevantes.
- *Exclusiones de títulos de revistas.* Se excluyeron revistas específicas para evitar resultados no deseados, que incluso después de descartar áreas relacionadas con la medicina o negocios, seguían apareciendo.

Matriz bibliográfica

En la [tabla 1](#), se presenta una matriz bibliográfica abreviada de los resultados de los artículos en

orden cronológico, en la que se detallan aspectos importantes como el nombre del documento, el DOI (*digital object identifier*), el tipo de investigación y el año de publicación.

Análisis de resultados

Del total de 52 artículos encontrados, las [figuras 3, 4 y 5](#) muestran un análisis de los resultados obtenidos por la base de datos Scopus.

Análisis por año de publicación

En la búsqueda sistemática, los datos recopilados revelan una tendencia en aumento en el número de artículos publicados por año. En 2019, se identificaron un total de 3 artículos válidos y aumentó a 6 en 2020. Luego tuvo un incremento en los años siguientes. En 2021, se publicaron 13 artículos y en 2022 este número creció a 17. Se le puede atribuir al aumento significativo este año a la aparición del programa *ChatGPT*. Sin embargo, en 2023, se observó una ligera disminución en la producción de artículos, con un total de 13 documentos, quizás debido al estancamiento tras la pandemia en 2020 y 2021, lo que llevó a un aumento en 2022, normalizándose en 2023.

Análisis por área de conocimiento

Los artículos sobre IA en educación están distribuidos entre Ciencias Sociales (56,5%) y Ciencias de la Computación (43,5%). Este equilibrio sugiere una convergencia entre el enfoque tecnológico y el humano y contextual, en la implementación de soluciones educativas basadas en IA. De hecho, algunos artículos están clasificados en los dos campos académicos, en donde se encuentran 39 artículos clasificados dentro las Ciencias Sociales, y 27 dentro de las Ciencias de la Computación.

Figura 2
Diagrama de flujo

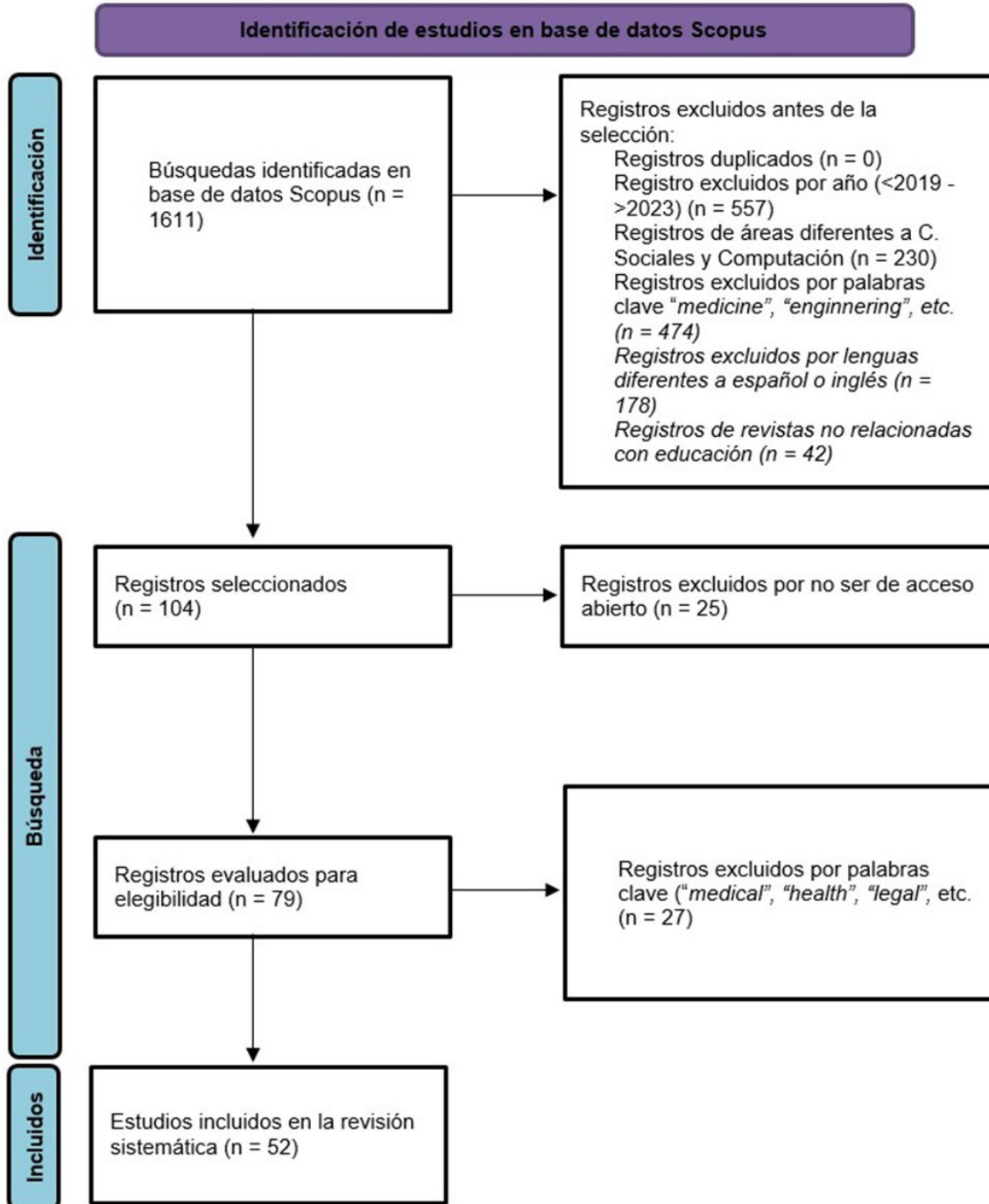


Tabla 1*Matriz bibliográfica*

Número	Título del artículo	Autor(es)	DOI	Tipo de investigación	Año
1	Questions in smart digital environments	Freestone, M. y Mason, J.	[DOI: 10.3389/feduc.2019.00098]	Cualitativa	2019
2	Leveraging emerging technology to design an inclusive future with universal design for learning	McMahon, D. D. y Walker, Z.	[DOI: 10.26529/cepsj.639]	Cualitativa	2019
3	Quest in a digital school: The potential and peculiarities of mobile technology implementation	Soboleva, E. V.	[DOI: 10.13187/ejced.2019.3.613]	Cualitativa	2019
4	Question analysis towards a Vietnamese question answering system in the education domain	Bach, N. X. <i>et al.</i>	[DOI: 10.2478/cait-2020-0008]	Mixta	2020
5	Can tablet apps support the learning of handwriting? An investigation of learning outcomes in kindergarten classroom	Bonneton-Botté, N. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1016/j.compedu.2020.103831]	Cuantitativa	2020
6	Artificial intelligence in schools: Towards a democratic future	Gray, S. L.	[DOI: 10.14324/LRE.18.2.02]	Cualitativa	2020
7	Beyond cybersafety: The need to develop social media literacies in pre-teens	Pangrazio, L. y Gaibisso, L. C.	[DOI: 10.1344/DER.2020.37.49-63]	Cualitativa	2020
8	LearningML: A tool to foster computational thinking skills through practical artificial intelligence projects	Rodríguez García, J. D. <i>et al.</i>	[DOI: 10.6018/RED.410121]	Mixta	2020
9	Artificial intelligence and the technological turn of public education privatization: In defence of democratic education	Saltman, K. J.	[DOI: 10.14324/LRE.18.2.04]	Cualitativa	2020
10	Why, what and how to help each citizen to understand artificial intelligence?	Alexandre, F. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1007/s13218-021-00725-7]	Cualitativa	2021
11	A machine learning approximation of the 2015 Portuguese high school student grades: A hybrid approach	Costa-Mendes, R. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1007/s10639-020-10316-y]	Cuantitativa	2021
12	Chatbot application in a 5th grade science course	Deveci Topal, A. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1007/s10639-021-10627-8]	Mixta	2021
13	Visual tools for teaching machine learning in K-12: A ten-year systematic mapping	Gresse von Wangenheim, C. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1007/s10639-021-10570-8]	Cuantitativa	2021
14	EDLRIS: A European driving license for robots and intelligent systems	Kandlhofer, M. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1007/s13218-021-00716-8]	Mixta	2021

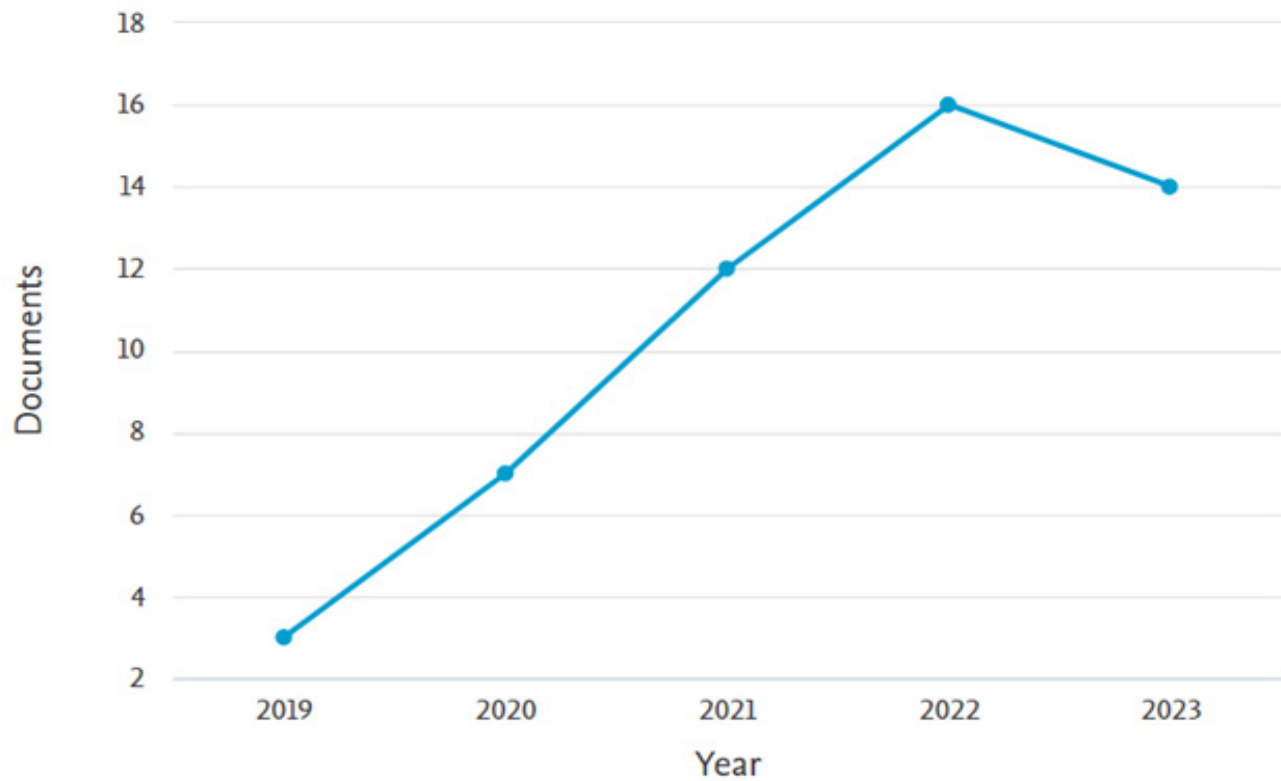
Número	Título del artículo	Autor(es)	DOI	Tipo de investigación	Año
15	Algorithm appreciation or aversion? Comparing in-service and pre-service teachers' acceptance of computerized expert models	Kaufmann, E.	[DOI: 10.1016/j.caeai.2021.100028]	Cuantitativa	2021
16	The use of AI in education: Practicalities and ethical considerations	Reiss, M. J.	[DOI: 10.14324/LRE.19.1.05]	Cualitativa	2021
17	Selection of social media applications for ubiquitous learning using fuzzy TOPSIS	Sam, C. <i>et al.</i>	[DOI: 10.14569/IJACSA.2021.0120230]	Cuantitativa	2021
18	Applying gamification in learning the basics of algorithmization and programming to improve the quality of students' educational results	Soboleva, E. V. <i>et al.</i>	[DOI: 10.13187/EJCED.2021.4.987]	Mixta	2021
19	School in digital age: how big data help to transform the curriculum	Vachkova, S. N. <i>et al.</i>	[DOI: 10.3390/info12010033]	Cuantitativa	2021
20	An investigation of barriers to Hong Kong K-12 schools incorporating Artificial Intelligence in education	Wang, T. y Cheng, E. C. K.	[DOI: 10.1016/j.caeai.2021.100031]	Mixta	2021
21	Machine learning for human learners: opportunities, issues, tension and threats	Webb, M. E. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1007/s11423-020-09858-2]	Cualitativa	2021
22	Exploring key competencies and professional development of music teachers in primary schools in the era of artificial intelligence	Zhao, X. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1155/2021/5097003]	Cualitativa	2021
23	Effect of principal's technology leadership on teacher's technology integration	A'mar, F. y Eleyan, D.	[DOI: 10.29333/iji.2022.15145a]	Cuantitativa	2022
24	Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools	Ayanwale, M. A. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100099]	Cuantitativa	2022
25	Del abandono a la permanencia escolar en Secundaria	Sañudo Guerra, L. S.	[DOI: 10.30827/profesorado.v26i1.1V]	Cualitativa	2022
26	System analysis of the learning behavior recognition system for students in a law classroom: Based on the improved SSD behavior recognition algorithm	Guo, Q.	[DOI: 10.1155/2022/3525266]	Cuantitativa	2022
27	How might we raise interest in robotics, coding, artificial intelligence, STEAM and sustainable development in university and on-the-job teacher training?	Henze, J. <i>et al.</i>	[DOI: 10.3389/feduc.2022.872637]	Cualitativa	2022

Número	Título del artículo	Autor(es)	DOI	Tipo de investigación	Año
28	Educational data journeys: Where are we going, what are we taking and making for AI?	Howard, S. K. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100073]	Mixta	2022
29	The development and demonstration of creative education programs focused on intelligent information technology	Hwang, Y. <i>et al.</i>	[DOI: 10.5430/jct.v11n5P155]	Cualitativa	2022
30	Design artificial intelligence convergence teaching and learning model CP3 and evaluations	Joo, K. H. y Park, N. H.	[DOI: 10.5430/jct.v11n8p291]	Mixta	2022
31	Teacher's perceptions of using an artificial intelligence-based educational tool for scientific writing	Kim, N. J. y Kim, M. K.	[DOI: 10.3389/feduc.2022.755914]	Cualitativa	2022
32	Applying project-based learning in artificial intelligence and marine discipline: an evaluation study on a robotic sailboat platform	Lin, X. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1049/csy2.12050]	Mixta	2022
33	Predicting student's dropout in university classes using two-layer ensemble machine learning approach: A novel stacked generalization	Niyogisubizo, J. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100066]	Cuantitativa	2022
34	Primary mathematics teachers' understanding of computational thinking	Nordby, S. K. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1007/s13218-021-00750-6]	Mixta	2022
35	The Turing teacher: identifying core attributes for AI learning in K-12	Pelaez, A. <i>et al.</i>	[DOI: 10.3389/frai.2022.1031450]	Cualitativa	2022
36	Needs and requirements for an additional AI qualification during dual vocational training: Results from studies of apprentices and teachers	Rott, K. J. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100102]	Mixta	2022
37	The role of learners' competencies in artificial intelligence education	Sanusi, I. T. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100098]	Cuantitativa	2022
38	Still w(AI)ting for the automation of teaching: An exploration of machine learning in Swedish primary education using Actor-Network Theory	Sperling, K. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1111/ejed.12526]	Cualitativa	2022
39	Applying machine learning to automatically assess scientific models	Zhai, X. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1002/tea.21773]	Cuantitativa	2022
40	Modeling English teachers' behavioral intention to use artificial intelligence in middle schools	An, X. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1007/s10639-022-11286-z]	Cuantitativa	2023
41	Leading digital transformation and eliminating barriers for teachers to incorporate artificial intelligence in basic education in Hong Kong	Cheng, E. C. K. y Wang, T.	[DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100171]	Cualitativa	2023

Número	Título del artículo	Autor(es)	DOI	Tipo de investigación	Año
42	Negotiation of epistemological understandings and teaching practices between primary teachers and scientists about artificial intelligence in professional development	Dai, Y.	[DOI: 10.1007/s11165-022-10072-8]	Cualitativa	2023
43	The AI4Citizen pilot: Pipelining AI-based technologies to support school-work alternation programmes	Georgara, A. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1007/s10489-023-04758-3]	Mixta	2023
44	Agile neural expert system for managing basic education	Inusah, F. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1016/j.iswa.2023.200178]	Cuantitativa	2023
45	Machine learning role playing game: Instructional design of AI education for age-appropriate in K-12 and beyond	Kajiwara, Y. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100162]	Cualitativa	2023
46	Exploring the AI competencies of elementary school teachers in South Korea	Kim, K. y Kwon, K.	[DOI 10.1016/j.caeai.2023.100137]	Cuantitativa	2023
47	Developing a weather prediction project-based machine learning course in facilitating AI learning among high school students	Lu, W.-Y. y Fan, S.-C.	[DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100154]	Mixta	2023
48	The incommensurability of digital and climate change priorities in schooling: An infrastructural analysis and implications for education governance	McKenzie, M. y Gulson, K. N.	[DOI: 10.1177/00345237231208658]	Cualitativa	2023
49	Use of Artificial Intelligence in Teacher Training	Wu, W. <i>et al.</i>	[DOI: 10.4018/IJWLTT.331692]	Cualitativa	2023
50	The mediating effects of needs satisfaction on the relationships between prior knowledge and self-regulated learning through artificial intelligence chatbot	Xia, Q. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1111/bjet.13305]	Cuantitativa	2023
51	A phenomenographic approach on teacher conceptions of teaching Artificial Intelligence (AI) in K-12 schools	Yau, K. W. <i>et al.</i>	[DOI: 10.1007/s10639-022-11161-x]	Cualitativa	2023
52	School wireless network classroom teaching system based on artificial intelligence	Zhang, J.	[DOI: 10.1080/08839514.2023.2219563]	Cuantitativa	2023

Figura 3

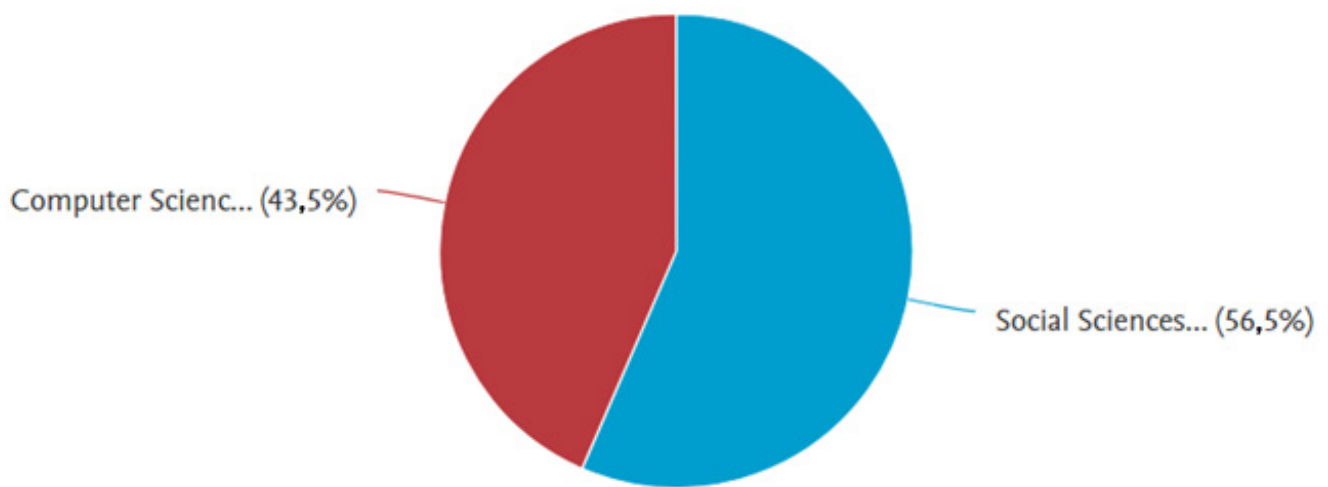
Número de artículos por año



Nota: tomada de Scopus.

Figura 4

Artículos por área de conocimiento



Nota: tomada de Scopus.

Análisis por país o territorio

El análisis revela la contribución de varios países en esta área, liderada por Estados Unidos, seguido de China, mientras que Australia y Hong Kong comparten el tercer lugar. Reino Unido muestra también un liderazgo, seguido de cerca por Alemania. Estos datos resaltan el interés global en esta tecnología y muestran la importancia de la colaboración internacional para impulsar su desarrollo e implementación en el sector educativo.

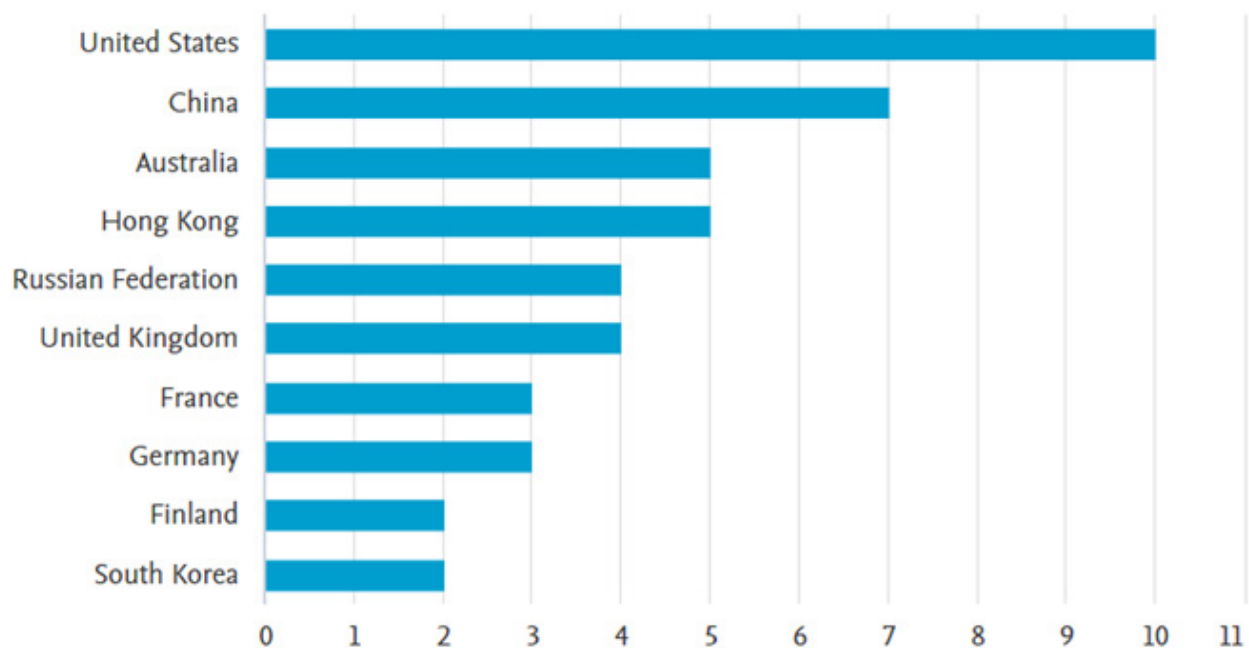
Análisis por citación de artículos

También es importante dar un vistazo al número de citas de los artículos. En general, se observa que estos tienen una gran referenciación: 42 de ellos fueron citados por lo menos una vez.

El artículo más citado es “Machine learning for human learners: Opportunities, issues, tensions and threats” (2021), de Webb *et al.*, con un total de 44 citas hasta el momento. Este artículo examina las implicaciones de los desarrollos recientes en el aprendizaje automático para los estudiantes humanos, comparando el aprendizaje profundo en computadoras y humanos para examinar sus similitudes y diferencias. De acuerdo con los autores, para que los estudiantes puedan comprender la naturaleza de los sistemas que pueden respaldar su propio aprendizaje, así como actuar como ciudadanos responsables al contemplar las implicaciones éticas que plantea el aprendizaje automático, deben comprender los aspectos clave de los sistemas de aprendizaje automático y tener oportunidades para adaptar y crear dichos sistemas.

Figura 5

Artículos por país



Nota: tomada de Scopus.

En la [tabla 2](#) se detallan los artículos que fueron citados más de 30 veces, a la fecha del 22 de marzo de 2024.

Análisis y discusión de resultados

De la revisión exhaustiva de los artículos, se extrajeron cuatro grandes temáticas relacionadas con la inteligencia artificial: (a) procesos de enseñanza (con 26 artículos); (b) pedagogía, currículo y formación docente (con 11 artículos); (c) gestión educativa (con 5 artículos), y (d) implicaciones éticas en el uso de la IA en la educación (con 10 artículos).

Procesos de enseñanza

Uno de los campos donde más se emplea la IA es el de la enseñanza. Decenas de docentes alrededor del mundo están utilizando esta tecnología para mediar sus procesos académicos. Entre las investigaciones más destacadas se encuentran las siguientes:

[Deveci et al. \(2021\)](#) hicieron un estudio que indagaba por el éxito de un chatbot en las clases de ciencias en estudiantes de grado quinto. Los autores plantean que esta tecnología es un *software* de procesamiento del lenguaje natural (NLP) que utiliza IA para comprender las preguntas más rápido

Tabla 2

Número de citas por artículo

Resultado	Título del artículo	Autor(es)	Año	Fuente	Número de citas
1	Machine learning for human learners: opportunities, issues, tensions and threats	Webb, M. E. et al.	2021	<i>Educational Technology Research and Development</i> , 69(4), 2109-2130.	44
2	Can tablet apps support the learning of handwriting? An investigation of learning outcomes in kindergarten classroom	Bonneton-Botté, N. et al.	2020	<i>Computers and Education</i> , 151, 103831	43
3	Chatbot application in a 5th grade science course	Deveci Topal, A. et al.	2021	<i>Education and Information Technologies</i> , 26(5), 6241-6265	42
4	Predicting student's dropout in university classes using two-layer ensemble machine learning approach: A novel stacked generalization	Niyogisubizo, J. et al.	2022	<i>Computers and Education: Artificial Intelligence</i> , 3, 100066	41
5	Visual tools for teaching machine learning in K-12: A ten-year systematic mapping	Gresse von Wangenheim, C. et al.	2021	<i>Education and Information Technologies</i> , 26(5), 5733-5778	41
6	A machine learning approximation of the 2015 Portuguese high school student grades: A hybrid approach	Costa-Mendes, R. et al.	2021	<i>Education and Information Technologies</i> , 26(2), 1527-1547	37
7	Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools	Ayanwale, M.A. et al.	2022	<i>Computers and Education: Artificial Intelligence</i> , 3, 100099	35

y proporcionar respuestas eficientes, mientras que los asistentes inteligentes la utilizan para extraer información crítica de grandes conjuntos de datos definidos por el usuario para mejorar el tiempo. Al analizar las opiniones de los estudiantes sobre el chatbot, en general encontraron varias utilidades como ayudar al aprendizaje de manera más amena, que aumentó su curiosidad sobre la asignatura, tenían fácil acceso a cualquier hora y lo podrían utilizar en otras materias. Los estudiantes percibieron el chatbot como una guía para ayudarles a aprender temas fuera del aula y los cursos en línea fue una razón de la preferencia de los estudiantes por utilizar la herramienta.

De acuerdo con los autores, los chatbots son asistentes digitales eficaces que pueden proporcionar información a sus usuarios, responder preguntas y discutir un tema específico o realizar una tarea determinada. Pueden conocer las preferencias de un usuario a lo largo del tiempo, hacer sugerencias e incluso anticipar sus necesidades. Siri de Apple, Alexa de Amazon, Microsoft Cortana o el Asistente de Google se encuentran entre las tecnologías de este tipo artificial más conocidas. Los asistentes virtuales siguen reglas o flujos integrados para responder preguntas que les permiten contestar a sus usuarios.

A diferencia de los asistentes digitales, que se encuentran dentro de la IA tradicional, existe la IA generativa, como *ChatGPT*, *Perplexity*, *Dall-E*, *MuseNet*, entre otras, que se centran en el desarrollo de algoritmos que pueden crear contenido nuevo y original, como texto, imágenes, música y video.

Para [Chang et al. \(2023\)](#), esta tecnología supone un desafío significativo para el rol tradicional de los educadores y existe la preocupación de que los estudiantes puedan utilizar estas herramientas para obtener reconocimiento académico sin un compromiso real en el proceso de aprendizaje. En este contexto, es evidente que la IA generativa se ha convertido en una tendencia ineludible en el ámbito educativo y que, sin duda, será utilizada por los estudiantes. Los autores sugieren que, en lugar de intentar reprimir su uso, los docentes deberían

adoptar una postura proactiva, además de buscar y explorar formas de adaptar su enfoque pedagógico a esta nueva realidad.

Por su parte, [Cheng y Wang \(2023\)](#) consideran que el reciente surgimiento de la IA generativa, en particular *ChatGPT*, hace imperativa la conexión de la educación con la IA. Según los autores, aunque muchos investigadores tratan de buscar la manera de implementar esta tecnología en la educación básica, varios gobiernos ya han introducido políticas para tratar este tema. Se ponen de ejemplo a Estados Unidos, Reino Unido y China, que enfatizan la educación como eje para la aplicación de la IA.

[Xia, et al. \(2023\)](#) aseguran que la inteligencia artificial (IA) puede proporcionar un entorno positivo para el aprendizaje autorregulado (*self-regulated learning* [SRL]) y que las tecnologías de IA pueden apoyar potencialmente el autoaprendizaje de conocimientos disciplinarios de los estudiantes a través de chatbots que entablan conversaciones, por ejemplo, corrigiendo errores de pronunciación, ortografía y gramaticales. Los factores que afectan este aprendizaje de los (las) adolescentes a través de las tecnologías de IA aún no están claros, porque el comportamiento disciplinario puede afectar la motivación en los estudiantes, como lo explica la teoría de la autodeterminación (*self-determination theory* [SDT]); por este motivo se revisaron los efectos de la satisfacción de necesidades en SDT y la relación entre el conocimiento de los estudiantes y SRL. Se realizó una encuesta a 323 estudiantes de noveno de escuelas en Hong Kong y se analizó que su conocimiento previo de inglés, pero no su conocimiento de IA, afectaba directamente su SRL, por esto se requiere un aprendizaje cognitivo para satisfacer de autonomía y competencia para un mayor aprendizaje.

Según [Kajiwara et al. \(2023\)](#), el estudio sobre la educación en inteligencia artificial (IA) en educación secundaria plantea tres desafíos: el aprendizaje automático, la enseñanza y la influencia y aceptación de la tecnología en la IA. Las personas que participaron utilizaron un modelo para

esquematar el proceso de adquisición, representación de datos y gráficas. Los resultados mostraron que el proceso de percepción, la representación de datos y el razonamiento basado en reglas y el aprendizaje y evaluación de modelos simples son capaces de comprender el proceso de optimización del modelo mediante juegos de donde los participantes comprenden los criterios de decisión de la IA, cuyo objetivo es desarrollar un curso de aprendizaje autónomo basado en proyectos para la implementación de tecnología de IA.

Además, la recopilación de datos y la visualización del estado se realizaron por medio de varios dispositivos de *hardware* como Arduino, sensores, y programación de *Python*. En este estudio participaron estudiantes de grado undécimo. Las variables incluyeron la comprensión de los conceptos de IA, el pensamiento computacional (CT) y la actitud de aprendizaje.

Zhang (2023) señala que en los avances en inteligencia artificial (IA), las tecnologías de redes han experimentado mejoras sustanciales como las aulas inalámbricas basadas en IA en diversas instituciones educativas y las diferentes experiencias en el aprendizaje independiente. Además, al incorporar conocimientos relevantes del aula y emplear un mecanismo de gestión bien estructurado, las aulas inalámbricas presentan claras ventajas sobre las configuraciones de aula tradicionales, fomentan la retroalimentación visual, refuerzan las capacidades de aprendizaje independiente de los estudiantes y elevan la calidad general de la enseñanza moderna.

Pedagogía, currículo y formación docente

En este apartado, se menciona una gran variedad de investigaciones. Algunas tienen que ver con el aporte desde las universidades a la formación de los docentes, y otras proponen hacer cambios estructurales en los lineamientos pedagógicos en la enseñanza de asignaturas, a través de herramientas metodológicas o modificaciones a las mallas curriculares.

Por una parte, tenemos un trabajo que analizó la forma en que las y los docentes de secundaria construyen comprensiones epistemológicas al interactuar con científicos, mediante la aplicación de observación participante, entrevistas a un grupo de docentes, artefactos en el aula y videos. Dai (2023) pudo establecer tres patrones de interacción entre docentes y científicos: negociación recíproca de la presentación del conocimiento, la observación e interpretación de las prácticas científicas, y la inconsistencia en la transmisión del conocimiento.

También pueden mencionarse An (2023), Cheng y Wang (2023), Kim y Kwon (2023), Henze et al. (2022), y Kim y Kim (2022), quienes investigaron sobre cómo mejorar las prácticas educativas en las aulas. El primero hizo una investigación acerca de las percepciones, conocimientos y la intención de comportamiento con profesores de Inglés en secundaria, sobre el uso de la IA para apoyar la enseñanza de esta lengua, mediante la implementación de una encuesta a cientos de docentes en un distrito de China. Los resultados fueron positivos con respecto a los valores medidos, y le permitieron al autor crear un esquema que brinde a docentes un esquema teórico que fomente su intención conductual para la incorporación de la IA en la enseñanza de la segunda lengua.

Las tres siguientes investigaciones se propusieron identificar problemas relacionados con la formación del profesorado en la introducción de la IA en la educación. El estudio de Cheng y Wang (2023) se aplicó a profesores de China y Rusia, a través de un cuestionario en línea, y concluyó que la formación de docentes relacionada con IA mejora el aprendizaje de los estudiantes, pero debe combinarse con educación tradicional para que sea exitosa.

Entre tanto, Henze et al. (2022), y Kim y Kwon (2023) exploraron las experiencias y percepciones de los docentes de educación secundaria, aplicando los planes de estudio de IA, y los resultados del estudio ayudaron a comprender las prácticas de esta tecnología en esos países, cuya información servirá de insumo para los

formadores de docentes y para los formuladores de políticas que mejoren la competencia de los maestros en la enseñanza basada en la IA, con propuestas bastante similares.

Gestión educativa

En la gestión educativa, hay estudios que brindan una perspectiva bastante amplia acerca de los potenciales que ofrece la IA.

[Niyogisubizo et al. \(2022\)](#) abordan la temática de la deserción escolar. Por medio de redes neuronales, proponen un sistema de detección de causas de deserción escolar en educación secundaria, basado en el constructivismo social de Morin y la *teoría general de sistemas* de Bertalanffy, para fortalecer la permanencia y el rendimiento académico. Los autores manifiestan el gran potencial que puede tener este modelo tecnológico en la transformación de la educación secundaria.

Según [Howard et al. \(2022\)](#), se les está dando poco uso a los datos para la toma de decisiones en el campo educativo, entonces proponen un marco de viajes de datos, no solo para enmarcar los procesos dinámicos de ellos, sino también para establecer identidades y alfabetizaciones, con el fin de explorar la política educativa y las implicaciones del uso de la IA en la educación.

[Amar et al. \(2022\)](#) ven en el director de escuela un actor fundamental en el proceso educativo. Aplicaron una encuesta a más de 1000 directivos y docentes de escuelas públicas palestinas sobre mejora sistémica, liderazgo visionario, excelencia en la práctica profesional, cultura de aprendizaje de la era y ciudadanía digital. Esto arrojó resultados positivos y una relación significativa entre esos cinco rasgos asociados con el liderazgo tecnológico y desarrollo profesional en las escuelas públicas de Cisjordania.

Por último, en un estudio de [Inusah et al. \(2023\)](#), se evidencia la importancia de implementar esta tecnología para tratar de solventar problemas básicos como la falta de sillas y mesas en las escuelas. Los autores plantean un sistema

experto neuronal (ES), que emplea una notificación inteligente del sistema para monitorear la necesidad y suministro de recursos solicitado a los actores que intervienen en el proceso. La dinámica ha mejorado los tiempos de entrega, ha incrementado la velocidad en la toma de decisiones y ha facilitado el manejo del recurso.

Implicaciones éticas en el uso de las IA

Cuando se habla de las implicaciones éticas que trae la implementación de la IA, no solo se hace referencia a la mala utilización de algoritmos matemáticos que pueden tener sesgos a la hora de programarla, sino también a otra serie de hechos que generarían conflicto a la hora de ponerse en funcionamiento el uso de la IA.

[Saltman \(2020\)](#) expone los riesgos tanto en la implementación de la IA en las escuelas públicas como en la privatización de la educación y de la desaparición de la educación democrática, todo ligado a las políticas neoliberales de los últimos cuarenta años, y pone de ejemplo, entre otros, la aplicación de la tecnología de aprendizaje adaptativo.

Al revisar los componentes éticos que debe tener todo tipo de tecnologías relacionadas con IA en la educación, los autores van más allá de reconocer los riesgos obvios que surgen día tras día, como el uso inadecuado de datos de cualquier actor educativo, como estudiantes o docentes, o la discriminación mediante sesgos en los algoritmos. También se encuentran temas importantes como el cuidado del medio ambiente y la democratización de la educación.

Por otro lado, frente a programas como *ChatGPT*, [Gray \(2020\)](#) manifiesta su preocupación por el uso de privacidad de datos sin control de niños y jóvenes en las escuelas, cuando se pone en práctica la IA. Este autor propone un modelo que protege a los individuos dentro de la Unión Europea, que a su juicio no logra un equilibrio entre la equidad, los derechos pedagógicos individuales, los derechos de privacidad de los datos y el uso efectivo de los mismos.

Otra visión poco tradicional es aquella asociada con que en el futuro la IA va a acercar el rol de la familia con el de la escuela, pero existe el temor de poder aumentar el nivel de aprendizaje a costa del componente social (Reiss, 2021). El autor ve con buenos ojos el enorme potencial de esta tecnología en un futuro cercano, y que los grandes beneficios en los procesos de enseñanza se verán primero en los estudiantes con necesidades educativas especiales. Un ejemplo de los beneficios es el que se está viendo en algunas escuelas de Inglaterra, tanto públicas como privadas, que están utilizando una herramienta de IA diseñada para predecir autolesiones, abuso de drogas y trastornos alimenticios, lo cual ha hecho que disminuyan los incidentes de autolesión. Este autor examina la personalización del aprendizaje. Aunque manifiesta que existen pros, considera que, en el caso de los estudiantes jóvenes, una proporción bastante alta de lo que se debe aprender no es distintivo para el alumno. Cuando lo que se va a aprender es común a varios alumnos, estos pueden aprender unos de otros, así como también del docente. En su propia experiencia, se convenció de que hay también un papel de suma importancia vital para la discusión en grupo. Explica que no hay razón para enfrentar la IA y el aprendizaje grupal y que, por el contrario, se pueden complementar.

Más adelante, McKenzie y Gulson (2023) ofrecen una perspectiva diferente de lo que implica el uso no solo de este avance, sino también del manejo de datos digitales y su correlación con el gasto de energía eléctrica que repercute en el cambio climático, lo que va ligado a la instalación de infraestructura para mantener de forma lineal el crecimiento del número de escuelas.

Los autores proponen tres alternativas para hacer de las escuelas sitios más amigables con el medio ambiente, como los programas de “ecoescuelas” y las iniciativas de “IA para el bien” de EdTech, los esfuerzos por “computar dentro de los límites”, generando un decrecimiento en la construcción de esos andamiajes tecnológicos.

Conclusiones

Esta revisión sistemática, cuyo objetivo consistió en comprender el contexto actual del uso de la inteligencia artificial (IA) en las escuelas, se realizó de forma manual. Este tipo de revisión tiene como características su rigor y meticulosidad, las cuales posibilitan un análisis más profundo y crítico de los trabajos seleccionados, a la vez que asegurar la calidad y confiabilidad de la información recopilada. A diferencia de la revisión automatizada, la manual permite identificar aspectos sutiles y matices, y ofrece flexibilidad para adaptar el proceso a medida que surgen nuevos hallazgos, lo que permitió encontrar los siguientes resultados muy prometedores:

En cuanto los procesos de enseñanza, la pedagogía, el currículo y la práctica docente, los estudios encontrados coinciden en que los (las) docentes sí desean incorporar al currículo a sus prácticas educativas la tecnología de la IA, sin dejar de lado la educación tradicional. El punto de vista de los docentes es esencial para el desarrollo curricular, debido a que son los usuarios finales de los materiales curriculares y con el aumento en la demanda de educación de IA en las escuelas, la capacitación de los maestros es muy importante para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, en lo concerniente al componente de la gestión educativa, se puede considerar crucial en el desarrollo y en las mejoras de los procesos educativos, toda vez que se encarga de la toma de decisiones para el buen funcionamiento de las escuelas que favorecen el clima escolar, y pone como eje el bienestar de los estudiantes y de la comunidad educativa en general.

En cuanto a las implicaciones éticas de la implementación de IA en la educación, se deben abordar tanto los problemas cotidianos en el tratamiento de datos de cualquiera de los actores educativos o los sesgos en los algoritmos, como aquellos que son sustanciales —el cuidado del entorno natural y la democratización de la educación—.

En la revisión sistemática se observan los grandes avances en Asia, Europa y Estados Unidos en el campo de la IA en las escuelas. Sin embargo, los países de América Latina no se quedan atrás, como es el caso de Colombia, en donde se ha trabajado desde el Gobierno en lineamientos para regular la implementación de la IA en la educación. Pero estos esfuerzos políticos deben venir acompañados de un trabajo mancomunado con las escuelas desde su gestión educativa, al igual que la puesta en marcha de marcos éticos que regulen el diseño de estos avances, y una inversión más fuerte en investigación; por supuesto, hay que involucrar al profesorado en el desarrollo, implementación y evaluación de la IA, para integrarla al currículo.

Reconocimiento

Este artículo surge de la revisión bibliográfica que sirve como insumo al proyecto de “Impacto de la implementación de un modelo de inteligencia artificial (chatbot) en la gestión educativa de un colegio público de Bogotá”, desarrollado para el Doctorado en Educación de la Universidad Antonio Nariño de Bogotá.

Referencias

- A'mar, F. y Eleyan, D. (2022). Effect of principal's technology leadership on teacher's technology integration. *International Journal of Instruction*, 15(1), 781-798. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15145a>
- Alexandre, F., Becker, J., Comte, M.-H., Lagarrigue, A., Liblaur, R., Romero, M. y Viéville, T. (2021). Why, What and How to help each citizen to understand artificial intelligence? *KI: Kunstliche Intelligenz*, 35(2), 191-199. <https://doi.org/10.1007/s13218-021-00725-7>
- An, X., Chai, C. S., Li, Y., Zhou, Y., Shen, X., Zheng, C. y Chen, M. (2023). Modeling English teachers' behavioral intention to use artificial intelligence in middle schools. *Education and Information Technologies*, 28(5), 5187-5208. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11286-z>
- Ayanwale, M. A., Sanusi, I. T., Adelana, O. P., Aruleba, K. D. y Oyelere, S. S. (2022). Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100099. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100099>
- Bach, N. X., Thanh, P. D. y Oanh, T. T. (2020). Question analysis towards a Vietnamese question answering system in the education domain. *Cybernetics and Information Technologies*, 20(1), 112-128. <https://doi.org/10.2478/cait-2020-0008>
- Bonneton-Botté, N., Fleury, S., Girard, N., le Magadou, M., Cherbonnier, A., Renault, M., Anquetil, E. y Jamet, E. (2020). Can tablet apps support the learning of handwriting? An investigation of learning outcomes in kindergarten classroom. *Computers and Education*, 151, 103831. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103831>
- Chang, D. H., Lin, M. P.-C., Hajian, S. y Wang, Q. Q. (2023). Educational design principles of using AI chatbot that supports self-regulated learning in education: Goal setting, feedback, and personalization. *Sustainability*, 15(17), 12921. <https://doi.org/10.3390/su151712921>
- Cheng, E. C. K. y Wang, T. (2023). Leading digital transformation and eliminating barriers for teachers to incorporate artificial intelligence in basic education in Hong Kong. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100171. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100171>
- Costa-Mendes, R., Oliveira, T., Castelli, M. y Cruz-Jesus, F. (2021). A machine learning approximation of the 2015 Portuguese high school student grades: A hybrid approach. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1527-1547. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10316-y>
- Dai, Y. (2023). Negotiation of epistemological understandings and teaching practices between primary teachers and scientists about artificial intelligence in professional development. *Research in Science Education*, 53(3), 577-591. <https://doi.org/10.1007/s11165-022-10072-8>
- Deveci Topal, A., Dilek Eren, C. y Kolburan Geçer, A. (2021). Chatbot application in a 5th grade

- science course. *Education and Information Technologies*, 26(5), 6241-6265. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10627-8>
- Freestone, M. y Mason, J. (2019). Questions in smart digital environments. *Frontiers in Education*, 4, art. 98. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00098>
- Georgara, A., Kazhamiakin, R., Mich, O., Palermo Aprosio, A., Pazzaglia, J.-C., Rodríguez Aguilar, J. A. y Sierra, C. (2023). The AI4Citizen pilot: Pipelining AI-based technologies to support school-work alternation programmes. *Applied Intelligence*, 53(20), 24157-24186. <https://doi.org/10.1007/s10489-023-04758-3>
- Gray, S. L. (2020). Artificial intelligence in schools: Towards a democratic future. *London Review of Education*, 18(2), 163-177. <https://doi.org/10.14324/LRE.18.2.02>
- Gresse von Wangenheim, C., Hauck, J. C. R., Pacheco, F. S. y Bertoneceli Bueno, M. F. (2021). Visual tools for teaching machine learning in K-12: A ten-year systematic mapping. *Education and Information Technologies*, 26(5), 5733-5778. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10570-8>
- Guo, Q. (2022). System analysis of the learning behavior recognition system for students in a law classroom: Based on the improved SSD behavior recognition algorithm. *Scientific Programming*, 2022, 1-11. <https://doi.org/10.1155/2022/3525266>
- Henze, J., Schatz, C., Malik, S. y Bresges, A. (2022). How might we raise interest in robotics, coding, artificial intelligence, STEAM and sustainable development in university and on-the-job teacher training? *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.872637>
- Howard, S. K., Swist, T., Gasevic, D., Bartimote, K., Knight, S., Gulson, K., Apps, T., Peloché, J., Hutchinson, N. y Selwyn, N. (2022). Educational data journeys: Where are we going, what are we taking and making for AI? *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100073>
- Hwang, Y., Choi, E. y Park, N. (2022). The development and demonstration of creative education programs focused on intelligent information technology. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(5), 155-161. <https://doi.org/10.5430/jct.v11n5P155>
- Inusah, F., Missah, Y. M., Najim, U. y Twum, F. (2023). Agile neural expert system for managing basic education. *Intelligent Systems with Applications*, 17, 200178. <https://doi.org/10.1016/j.iswa.2023.200178>
- Joo, K. H. y Park, N. H. (2022). Design artificial intelligence convergence teaching and learning model CP3 and evaluations. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(8), 291-302. <https://doi.org/10.5430/jct.v11n8p291>
- Kajiwara, Y., Matsuoka, A. y Shinbo, F. (2023). Machine learning role playing game: Instructional design of AI education for age-appropriate in K-12 and beyond. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100162. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100162>
- Kandlhofer, M., Steinbauer, G., Lassnig, J., Menzinger, M., Baumann, W., Ehardt-Schmiederer, M., Bieber, R., Winkler, T., Plomer, S., Strobl-Zuchtriegl, I., Alfoldi, I. y Szalay, I. (2021). EDLRIS: A European driving license for robots and intelligent systems. *KI: Kunstliche Intelligenz*, 35(2), 221-232. <https://doi.org/10.1007/s13218-021-00716-8>
- Kaufmann, E. (2021). Algorithm appreciation or aversion? Comparing in-service and pre-service teachers' acceptance of computerized expert models. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100028. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100028>
- Kim, K. y Kwon, K. (2023). Exploring the AI competencies of elementary school teachers in South Korea. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100137. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100137>
- Kim, N. J. y Kim, M. K. (2022). Teacher's perceptions of using an artificial intelligence-based educational tool for scientific writing. *Frontiers in Education*, 7, 755914. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.755914>
- Lin, X., Liu, H., Sun, Q., Li, X., Qian, H., Sun, Z. y Lam, T. L. (2022). Applying project-based learning in artificial intelligence and marine discipline: An

- evaluation study on a robotic sailboat platform. *JET Cyber-Systems and Robotics*, 4(2), 86-96. <https://doi.org/10.1049/csy2.12050>
- Lu, W.-Y. y Fan, S.-C. (2023). Developing a weather prediction project-based machine learning course in facilitating AI learning among high school students. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100154. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100154>
- McKenzie, M. y Gulson, K. N. (2023). The incommensurability of digital and climate change priorities in schooling: An infrastructural analysis and implications for education governance. *Research in Education*, 117(1), 58-72. <https://doi.org/10.1177/00345237231208658>
- McMahon, D. D. y Walker, Z. (2019). Leveraging emerging technology to design an inclusive future with universal design for learning. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(3), 75-93. <https://doi.org/10.26529/cepsj.639>
- Niyogisubizo, J., Liao, L., Nziyumva, E., Murwanashyaka, E. y Nshimyumukiza, P. C. (2022). Predicting student's dropout in university classes using two-layer ensemble machine learning approach: A novel stacked generalization. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100066. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100066>
- Nordby, S. K., Bjerke, A. H. y Mifsud, L. (2022). Primary mathematics teachers' understanding of computational thinking. *KI: Kunstliche Intelligenz*, 36(1), 35-46. <https://doi.org/10.1007/s13218-021-00750-6>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, M., Boutron I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S. ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pangrazio, L. y Gaibisso, L. C. (2020). Beyond cybersafety: The need to develop social media literacies in pre-teens. *Digital Education Review*, 37, 49-63. <https://doi.org/10.1344/DER.2020.37.49-63>
- Peláez, A., Jacobson, A., Trias, K. y Winston, E. (2022). The Turing teacher: Identifying core attributes for AI learning in K-12. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 5, 1031450. <https://doi.org/10.3389/frai.2022.1031450>
- Reiss, M. J. (2021). The use of AI in education: Practicalities and ethical considerations. *London Review of Education*, 19(1), 1-14. <https://doi.org/10.14324/LRE.19.1.05>
- Rodríguez García, J. D., Moreno León, J., Román González, M. y Robles, G. (2020). LearningML: A tool to foster computational thinking skills through practical artificial intelligence projects. *Revista de Educación a Distancia*, 20(63). <https://doi.org/10.6018/RED.410121>
- Rott, K. J., Lao, L., Petridou, E. y Schmidt-Hertha, B. (2022). Needs and requirements for an additional AI qualification during dual vocational training: Results from studies of apprentices and teachers. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100102. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100102>
- Saltman, K. J. (2020). Artificial intelligence and the technological turn of public education privatization: In defence of democratic education. *London Review of Education*, 18(2), 196-208. <https://doi.org/10.14324/LRE.18.2.04>
- Sam, C., Naicker, N. y Rajkoomar, M. (2021). Selection of social media applications for ubiquitous learning using fuzzy TOPSIS. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 12(2), 231-239. <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2021.0120230>
- Sanusi, I. T., Olaleye, S. A., Agbo, F. J. y Chiu, T. K. F. (2022). The role of learners' competencies in artificial intelligence education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100098. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100098>
- Sañudo Guerra, L. S. (2022). Del abandono a la permanencia escolar en Secundaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 213-233. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13535>

- Soboleva, E. V. (2019). Quest in a digital school: The potential and peculiarities of mobile technology implementation. *European Journal of Contemporary Education*, 8(3), 613-626. <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.3.613>
- Soboleva, E. V., Suvorova, T. N., Grinshkun, A. V. y Bocharov, M. I. (2021). Applying gamification in learning the basics of algorithmization and programming to improve the quality of students' educational results. *European Journal of Contemporary Education*, 10(4), 987-1002. <https://doi.org/10.13187/EJCED.2021.4.987>
- Sperling, K., Stenliden, L., Nissen, J. y Heintz, F. (2022). Still w(AI)ting for the automation of teaching: An exploration of machine learning in Swedish primary education using Actor-Network Theory. *European Journal of Education*, 57(4), 584-600. <https://doi.org/10.1111/ejed.12526>
- Vachkova, S. N., Petryaeva, E. Y., Kupriyanov, R. B. y Suleymanov, R. S. (2021). School in digital age: How big data help to transform the curriculum. *Information (Switzerland)*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.3390/info12010033>
- Wang, T. y Cheng, E. C. K. (2021). An investigation of barriers to Hong Kong K-12 schools incorporating artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100031. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100031>
- Webb, M. E., Fluck, A., Magenheimer, J., Malyn-Smith, J., Waters, J., Deschênes, M. y Zagami, J. (2021). Machine learning for human learners: opportunities, issues, tensions and threats. *Educational Technology Research and Development*, 69(4), 2109-2130. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09858-2>
- Wu, W., Burdina, G. y Gura, A. (2023). Use of Artificial Intelligence in Teacher Training. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/10.4018/IJWLTT.331692>
- Xia, Q., Chiu, T. K. F., Chai, C. S. y Xie, K. (2023). The mediating effects of needs satisfaction on the relationships between prior knowledge and self-regulated learning through artificial intelligence chatbot. *British Journal of Educational Technology*, 54(4), 967-986. <https://doi.org/10.1111/bjet.13305>
- Yau, K. W., Chai, C. S., Chiu, T. K. F., Meng, H., King, I. y Yam, Y. (2023). A phenomenographic approach on teacher conceptions of teaching artificial intelligence (AI) in K-12 schools. *Education and Information Technologies*, 28(1), 1041-1064. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11161-x>
- Zhai, X., He, P. y Krajcik, J. (2022). Applying machine learning to automatically assess scientific models. *Journal of Research in Science Teaching*, 59(10), 1765-1794. <https://doi.org/10.1002/tea.21773>
- Zhang, J. (2023). School wireless network classroom teaching system based on artificial intelligence. *Applied Artificial Intelligence*, 37(1). <https://doi.org/10.1080/08839514.2023.2219563>
- Zhao, X., Guo, Z. y Liu, S. (2021). Exploring key competencies and professional development of music teachers in primary schools in the era of artificial intelligence. *Scientific Programming*, 2021, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2021/5097003>



Pedagogías de la lengua



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Lengua y cultura: ejes articuladores en la formación docente indígena en México y Brasil

Language and Culture: Articulating axes in Indigenous Teacher Training in Mexico and Brazil

Língua e cultura: eixos articuladores na formação de professores indígenas no México e no Brasil

Gervasio Montero Gutenberg¹ 

Resumen

Este artículo muestra la importancia de la lengua y la cultura como elementos articuladores en la formación docente indígena en México, a través de la experiencia de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y del Núcleo Takinahakỹ de Formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Goiás en Brasil. Para ello, se retomó como enfoque metodológico la etnografía tridimensional que conjuga la dimensión semántica, pragmática y sintáctica para mostrar el escenario y los elementos pedagógicos que subyacen en el proceso formativo. Como resultado, se evidencia el manejo de los temas contextuales y saberes propios para promover la educación intercultural y la preservación de visiones y formas de vida de las culturas indígenas, ya que ambas experiencias aportan al fortalecimiento de la identidad cultural y promueven el manejo de las lenguas y las culturas indígenas como medio de comunicación, medio de enseñanza y objeto de estudio. Asimismo, se reflejan prácticas pedagógicas instituidas desde la diversidad lingüística y cultural. En conclusión, la formación docente indígena en la ENBIO y en el Núcleo Takinahakỹ son ejemplos destacados de iniciativas que buscan promover una educación bilingüe e intercultural con principios sociolingüísticos y socioculturales.

Palabras clave: Lengua, cultura, formación básica, docente.

Abstract

This article shows the importance of language and culture as articulating elements in indigenous teacher training in Mexico. This is done through the experience of Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) and Núcleo Takinahakỹ de Formación Superior Indígena of the Federal University of Goiás (Brazil). To this effect, a three-dimensional ethnography that combines semantic, pragmatic, and syntactic aspects was used as a methodological approach, aiming to illustrate the scenario and pedagogical elements underlying the training process. As a result, the handling of contextual issues and knowledge to promote intercultural education and the preservation of indigenous cultures' visions and ways of life is evidenced, since both experiences contribute to strengthening cultural identity and promote the use of indigenous languages and cultures as a means of communication, a teaching medium, and an object of study. Likewise, pedagogical practices based on linguistic and cultural diversity are reflected. In conclusion, indigenous teacher training at the ENBIO and at Núcleo Takinahakỹ are outstanding examples of initiatives seeking to promote bilingual and intercultural education based on sociolinguistic and sociocultural principles.

Keywords: language, culture, basic education, teacher.

1 Doctor en Pedagogía, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); estudios de posdoctorado en Lengua y Educación Intercultural, de la Universidad Federal de Goiás (UFG), Brasil. Profesor-investigador de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO); colaborador del Posgrado en Pedagogía de la Fes Aragón-UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel I. Correo electrónico: monterokoots@gmail.com.

Cómo citar: Montero, G. (2024). Lengua y cultura: ejes articuladores en la formación docente indígena en México y Brasil. *Enunciación*, 29(1), 84-101. <https://doi.org/10.14483/22486798.21516>

Artículo recibido: 12 de noviembre de 2023; aprobado: 26 de abril de 2024

Resumo

Este artigo mostra a importância da língua e da cultura como elementos articuladores na formação de professores indígenas no México, por meio da experiência da Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) e do Núcleo Takinahak̄y de Educação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás, no Brasil. Para esse fim, a abordagem metodológica utilizada foi a etnografia tridimensional, que combina as dimensões semântica, pragmática e sintática para mostrar o cenário e os elementos pedagógicos que fundamentam o processo de treinamento. Como resultado, fica evidente que o manejo dos temas contextuais e saberes próprios são importantes para promover a educação intercultural e a preservação das visões e dos modos de vida das culturas indígenas, pois ambas as experiências contribuem para o fortalecimento da identidade cultural e promovem o uso das línguas e culturas indígenas como meio de comunicação, um meio de ensino e um objeto de estudo. Ainda, são refletidas práticas pedagógicas instituídas com base na diversidade linguística e cultural. Em conclusão, a formação de professores indígenas no ENBIO e no Núcleo Takinahak̄y são exemplos notáveis de iniciativas que buscam promover a educação bilíngue e intercultural com princípios sociolinguísticos e socioculturais.

Palavras chave: língua, cultura, formação, professor indígena.

Introducción

La formación de docentes indígenas es crucial en el contexto latinoamericano, ya que se considera que esta región es el hogar de 45 millones de indígenas, lo que constituye el 8 % de su población total (Cepal, 2020), hablantes de más de 560 lenguas con diversos niveles de vitalidad lo que refleja la complejidad cultural y lingüística del Abya Yala.

El papel de los y las docentes es preponderante en el proceso de atención educativa en los contextos específicos, como es el caso de las comunidades indígenas, porque, su función es clave para el logro de aprendizajes significativos en la enseñanza (Rivadeneira Ochoa y Cabrera Berrezueta, 2021). Sin embargo, los programas de formación de profesores presentan una escasa reflexión y atención sobre el sentido de la enseñanza de lenguas en los actuales escenarios de escolaridad, y la nueva configuración social y de contacto lingüístico se encuentran claramente evidenciadas en las aulas de todos los niveles educativos, lo que plantea un desafío a los docentes (Bravo de Laguna y Suárez, 2021).

Por otro lado, se plantea la necesidad de garantizar la pertinencia cultural y lingüística de los procesos pedagógicos en la formación docente inicial (Díaz Barriga, 2005) con el propósito de valorizar y reforzar las identidades culturales con base en la visión de los pueblos indígenas. Lo anterior lleva a reflexionar sobre el papel que han desempeñado las instituciones educativas para después, ver

su vinculación con las comunidades sociales y los territorios donde se encuentran, para que la organización pedagógica-curricular dé cuenta de las formas propias de vivencia, así aportar al fortalecimiento de la identidad y la lengua.

Por ello, la formación docente indígena es un aspecto fundamental para promover una educación lingüística y abonar a una visión crítica de la realidad. De ahí deriva que hablar sobre los procesos formativos de los docentes indígenas que han pasado por diversos periodos de acuerdo con el papel, por un lado, de las lenguas indígenas en el escenario educativo, y la implementación de los programas relacionados a la educación bilingüe e intercultural como política educativa, por el otro:

las pervivencias coloniales se expresan y reproducen de diversas maneras en los sistemas educativos, particularmente mediante la exclusión no solo de estudiantes y docentes de dichos pueblos, sino también de las visiones de mundo, lenguas y modos de conocimientos propios de esos pueblos. Estas inequidades y exclusiones frecuentemente pasan inadvertidas para la mayor parte de la ciudadanía; son parte del sentido común establecido, de los imaginarios sociales prevalecientes. (Mato, 2014, p. 19)

Para las intenciones de este texto, se enfatiza en dos países: México y Brasil, particularmente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de

Oaxaca (ENBIO), México, y el Núcleo Takinahakÿ de Formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Goiás, Brasil. Ambas instituciones se caracterizan por la formación de docentes indígenas; por ese motivo, este trabajo busca mostrar y caracterizar la organización de la formación y, sobre todo, el papel de la lengua y la cultura como elementos y contenidos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente intercultural.

Es importante mencionar que tanto México como Brasil son países que cuentan con importantes poblaciones indígenas en sus territorios y que han padecido la exclusión y marginación históricas. La presencia de las lenguas indígenas en educación superior ha sido enmarcada entre las políticas lingüísticas o modelos educativos diversos, en ocasiones las han llevado a un contexto de aislamiento y abandono a través de políticas de incorporación. Actualmente, prevalece un añejo discurso: por un lado, se celebra la diversidad cultural y se hacen remembranzas históricas gloriosas, pero por el otro, se reniega de la riqueza de las culturas y sus formas propias de educación, de sus lenguas y cosmovisiones, al identificarlas como limitantes para la era de la economía global (Navarro Martínez, 2020).

La diversidad cultural y lingüística de México se visualiza en los resultados del Censo de Población y Vivienda que se realizó en 2020, donde el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (Inegi) establece que 7364645 personas de 3 años y más hablan alguna de las 68 agrupaciones lingüísticas coexistentes en el territorio, cuya cifra representa el 5,8 % de la población total del país. Mientras que en Brasil existe una población de 817963 aproximadamente que se consideran indígenas, cifra que representa el 0,40 % de la población total (Prado, 2021). No obstante, Bessa Freire (2019) apunta:

Más de mil lenguas habladas en Brasil fueron minorizadas, silenciadas y extintas en cinco siglos. El Estado brasileño solo cambió su discurso en la Constitución de 1988, al reconocer que los indígenas tienen derecho a usar sus lenguas originales

como forma de ejercer su ciudadanía y etnicidad. Ese Brasil que nunca se había considerado un país plurilingüe, ni siquiera sabía cuántas lenguas se hablaban en su territorio. En 2010, el Censo de IBGE contabilizó por primera vez 274 lenguas indígenas, a partir de la autodeclaración de los hablantes. Sin embargo, los lingüistas calculan que el número oscila entre 160 y 180, considerando que muchas pueden ser variedades de una misma lengua.

En ambos escenarios, el estatus de las lenguas indígenas se ha diluido en programas marginales de atención o bien con ciertos avances en el medio académico. En este contexto, y en referencia específica a la educación superior y las oportunidades que tienen los jóvenes indígenas, las brechas de oportunidades y disparidad educativa aún son largas con respecto a la población mestiza. En México, Mateos y Dietz (2019) estiman que solo el 1% de los jóvenes indígenas continúan con sus estudios en el nivel superior, lo que lleva a que también la presencia de las lenguas indígenas en este nivel sea casi nula. Este panorama deriva de diversas situaciones:

Los jóvenes que provienen de grupos en situación de marginación se enfrentan a serios obstáculos para tener acceso a la educación superior, permanecer en ella y graduarse oportunamente. Mientras que 45 % del grupo de edad entre 19 y 23 años que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos recibe educación superior, únicamente 11 % de quienes habitan en sectores urbanos pobres y 3 % de los que viven en sectores rurales pobres cursan este tipo de estudios. Por su parte, la participación de los estudiantes indígenas es mínima. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2001, p. 189)

Entre tanto, en Brasil la situación es similar, con respecto a la proporcionalidad de jóvenes indígenas en este nivel educativo. En 2013, David Melo y Malheiro consideraban que

hay 6336 alumnos indígenas en instituciones de educación superior, lo que corresponde a 0,1 % de

los 6 300 000 de inscriptos en cursos de graduación del país. La proporción de 0,1 % todavía es pequeña, considerándose que el porcentual de indios entre el pueblo brasileño es de casi 0,5 %. (citados por [Barreyro y Oliveira Costa, 2015, p. 36](#))

Todo esto lleva a ubicar en el panorama investigativo a las lenguas indígenas en el ámbito académico, en las prácticas socioculturales y su papel en el proceso formativo. En el caso de las escuelas normales bilingües interculturales, como la ENBIO, las problemáticas más predominantes son las asociadas al bilingüismo o plurilingüismo, en el que están inmersos tanto los planes de estudio como la situación sociolingüística de los pueblos originarios, donde la alfabetización en las escuelas primarias indígenas, por ejemplo, no ocurre en la primera lengua, sino en español, es decir, en una segunda lengua.

A la par de las dificultades de la enseñanza de las lenguas originarias, en los contextos educativos interculturales persisten otras problemáticas imbricadas en la formación docente que es necesario comprender y atender. Justamente, el papel de las lenguas indígenas en este escenario posibilita otras perspectivas para su análisis como medio de comunicación, medio de enseñanza y objeto de estudio.

Sin embargo, en el hecho lingüístico no se busca la mera limitación de tomar la lengua como medio vehicular de enseñanza/aprendizaje e incorporar, en consecuencia, aspectos epistemológicos y cosmogónicos de los estudiantes, sino más bien la adopción en la formación docente indígena una “educación bilingüe de desarrollo y mantenimiento”, cuyo objeto sea construir una sociedad que admita la diversidad lingüística y cultural, esto a partir de y con las prácticas socioculturales y lingüísticas propias.

Referentes conceptuales

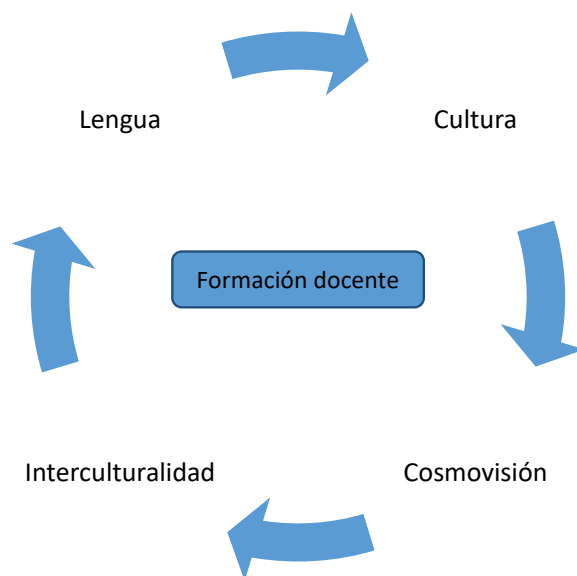
El uso de la lengua permite a los individuos compartir información y expresar su posición y función en el mundo real y diverso ([Lavorel, 2015](#)); sin embargo, sin el uso de la lengua la relación con el

medio social y cultural sería extremadamente reducida, limitada y sin comprender su versatilidad ([Arias Ortega et al., 2023](#)). Por otro lado, las diferencias culturales no son algo que debe ser superado, sino las desigualdades ([Ferrão Candau, 2008a](#)), porque ya no somos solo un modelo lingüístico ([Cassany, 2022](#)), sino un universo multilingüe. Es necesario, entonces, articular los sistemas lingüísticos y de pensamientos diferentes, de cara a desarrollar competencias interculturales/plurilingües y a fomentar enfoques reflexivos, creativos y desde otras lógicas en la resolución de problemas de toda índole, es decir, desde el “diálogo de saberes” ([Dietz, 2012](#)).

La desarticulación de lenguas y conocimientos se manifiesta en diferentes niveles educativos, desde el básico hasta la educación superior. Vale la pena resaltar que la educación intercultural no es sinónimo de educación indígena ([Pimentel da Silva, 2010](#)), tampoco como una acción afirmativa y asistencialista, sino que aterrice en una formación con pertinencia lingüística y cultural, de ahí que las lenguas indígenas deben desempeñar nuevas funciones en la educación, sobre todo en la superior, donde están presentes jóvenes procedentes de pueblos indígenas:

La escuela como institución se construye sobre la base de afirmación de un conocimiento considerado universal, una universalidad a menudo formal que, si profundizamos un poco más, acaba basándose en la cultura occidental y europea, considerada como portadora de la universalidad. ([Ferrão Candau, 2008b, p. 33](#))

En este sentido, [Daher y Sant’Anna \(2010\)](#) consideran que las dificultades encontradas en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas se centran en métodos de aprendizaje de los alumnos, y limitados estudios enfocados en los procesos construidos junto con los profesores en formación inicial y el tratamiento de las lenguas. Por tal razón, este trabajo de investigación muestra dos visiones de abordaje de la lengua y la cultura indígenas en la formación docente (desde la

Figura 1*Elementos en la formación docente*

ENBIO y del Núcleo Takinahakỹ), donde se configuran y perfilan diversos elementos (figura 1).

La triangulación de estos elementos: lengua, cultura, cosmovisión e interculturalidad connotan y denotan un tratamiento lingüístico particular; no obstante, es importante poner en contexto los usos y funciones de las lenguas indígenas. Aquí, justamente, el Núcleo Takinahakỹ y la ENBIO se ponderan como instituciones que marcan pautas y direccionan una forma de trabajo desde una perspectiva cultural y lingüística integral, porque son privilegiadas para el reconocimiento de la diversidad donde se viven situaciones interlingües e interculturales.

También, es indispensable observar los programas de formación, los riesgos de no superar un indigenismo y localismo que acabe imponiendo una visión folclorizante de los usos lingüísticos, o un sistema segregado y diferenciado frente a la sociedad "mestiza", bajo un criterio de adscripción a una lengua materna determinada, lo cual es una reducción de esa compleja dinámica interlingüística, ya que, según Nieto Sotelo y Millán Dena (2006), "la enseñanza y el uso de la lengua materna deberían continuarse en la educación superior como un elemento que refuerce la identidad y contextualice los aprendizajes" (pp. 57-58),

y evitar la simple reindianización del enfoque educativo intercultural (Dietz, 2012).

Justo en estos planteamientos radica la importancia de este estudio, que los resultados abonen al debate sobre los aspectos lingüísticos y socio-culturales en la formación docente indígena, y por otra parte, un medio para establecer y enriquecer los lazos entre instituciones para el intercambio de prácticas y esquemas de formación. Como menciona Perrenoud (2004), los intercambios dan lugar a un análisis colectivo de la práctica, los cuales "propician un retorno reflexivo, un esfuerzo de descentralización y de explicitación, concienciaciones cuyos efectos de formación se esperan, incluso de transformación de identidad o de movilización en una dinámica de cambio" (pp. 26-27).

Metodología

Se ha partido de una perspectiva *lógico-epistemológica* (Rocha y Borges, 2010), que permita poner de manifiesto las complejidades de la labor docente en realidades cultural y lingüísticamente diversas, por un lado, y una dimensión cultural-intercultural donde se pueda tematizar los elementos culturales, cosmogónicos y preceptos propios desde una

mirada etnográfica, por el otro. Asimismo, desemboca en un modelo heurístico tridimensional que concatena dimensiones semánticas, pragmáticas y sintácticas del quehacer etnográfico y que es útil en contextos interculturales, interlingües e interactorales (Dietz, 2009) donde se conjugan:

Una dimensión *semántica*, centrada en el actor, cuyo discurso de identidad es recopilado –sobre todo mediante entrevistas etnográficas– desde una perspectiva *emic* y analizada en función de sus estrategias de identidad.

- Una dimensión *pragmática*, centrada en los modos de interacción, cuya praxis es estudiada –principalmente a través de observaciones participantes– desde una perspectiva *etic* y analizada tanto en función de su *habitus* intercultural como en sus competencias interculturales.
- Una dimensión *sintáctica*, centrada en las instituciones en cuyo seno se articulan tanto los discursos de identidad como las prácticas de interacción, y es analizada y condensada a partir de las clásicas miradas epistemológicas del trabajo de campo.
- En este sentido, los datos y la información se obtienen a través de la observación directa de aula y entrevistas desarrolladas en el contexto educativo con los estudiantes¹ indígenas de la Licenciatura en Educación Intercultural y del área de Lenguajes, lo que aporta a una etnografía de la práctica educativa (Rockwell y González, 2012).

Resultados y análisis

La ENBIO y el Núcleo Takinahak̄y

En Latinoamérica, la formación de docentes indígenas prevalece alejada con respecto al porcentaje

para la cobertura educativa en este nivel educativo. Desde sus escenarios de surgimiento, tanto la ENBIO como el Núcleo Takinahak̄y son instituciones constituidas con una pluralidad lingüística y cultural en sus procesos formativos. Para ello, cuando se menciona la cuestión indígena e intercultural, se trata es de referirse a grandes luchas sociales y levantamientos desde las esferas de los pueblos indígenas, por eso, en esta región los múltiples movimientos sociales, comerciales, culturales y de cooperación entre los diferentes pueblos y naciones en el mundo (Quilaqueo *et al.*, 2014) hicieron posible la visión de la educación intercultural y la presencia de las lenguas indígenas en el ámbito educativo.

En Brasil, las comunidades indígenas también han enfrentado obstáculos políticos y la retirada de derechos, lo que impacta directamente en su acceso a la educación y a las oportunidades de enseñanza de sus lenguas. Aunque la Política Nacional de Educación exige el acceso a todos los niveles de educación para dichos pueblos, actualmente, el 10 % de los docentes de las comunidades indígenas de Brasil no son indígenas. Frente a estos sucesos políticos-sociales y el impulso de diversos académicos e investigadores de diversas universidades, preocupados por una educación lingüística e intercultural, la Universidad Federal de Goiás conforma, en 2006, el Núcleo Takinahak̄y de Formación Superior Indígena. *Takinahak̄y* significa “sembradores de saberes” en lengua *karajá*, un espacio dedicado a la formación de profesionales de la educación indígena a través del curso de Educación Intercultural. Porque la universidad, como dice Marques do Nascimento (2015) citando a un intelectual indígena:

La educación escolar fue y sigue siendo una de las principales agencias para imponer una superioridad posicional de saberes, lenguas y culturas de los colonizadores a través del rechazo sistemático y brutal de los saberes, lenguas y culturas de la Gente India. Para el pensador maorí, la descolonización de las prácticas e ideologías del saber es el punto fundamental de cualquier proyecto indígena

¹ Se ha utilizado las referencias EEM (Estudiante de la ENBIO, México) y ENB (Estudiante del Núcleo Takinahak̄y, Brasil) para establecer el anonimato de los estudiantes entrevistados para esta investigación.

contemporáneo, siendo la educación escolar uno de los contextos más importantes y urgentes. (p. 15)

Es decir, el sistema educativo ha omitido la diversidad de lenguas, visiones, territorios, una formación pedagógica en interculturalidad (Manzo y Westerhout, 2003). En respuesta a estos desafíos, se han implementado políticas educativas como el Proyecto de Acción de Saberes Indígenas en la Escuela-Red UFMT, cuyo objetivo es la educación escolar indígena. El proyecto se enfoca en la educación continua para maestros indígenas, con énfasis en alfabetización, aritmética y desarrollo de material didáctico bilingüe. Un proyecto de lenguas e interculturalidad para todos, indígenas y no indígenas, y su punto de partida se ubica en la diferencia colonial y cultural que ha sido heredada desde la construcción colonial de los Estados-nación en América Latina (Ferrão Candau, 2008b).

En esta misma línea, se creó la ENBIO con base en luchas emprendidas por el magisterio oaxaqueño, en general, y los adheridos al Subsistema de Educación Indígena, en particular. El proyecto se basó en la necesidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas. Fue solamente después de diversas acciones sociales-políticas llevadas a cabo, como lo documenta y relata Martínez Marroquín (2019):

La Coordinación General de Normatividad de la SEP, finalmente se sensibilizó, o a fuerza de presión aceptó que había la necesidad de crear una escuela normal, con esas características “medio anormal” en Oaxaca y esa era la ENBIO. Medio anormal, porque como ya dijeron los actores; era implementar el Plan 97 que regía a todas las normales del país, con la única diferencia para esta, que se incluiría la asignatura o línea de “Lengua y Cultura,” a esto, las Autoridades le llamaron “El Plan 97 Ajustado”. (p. 150)

La ENBIO estaba perfilada hacia la formación de docentes hablantes de alguna de las dieciséis lenguas coexistentes en el territorio oaxaqueño (Montero Gutenberg, 2021). Tanto la ENBIO como el Núcleo son proyectos creados desde una visión

e iniciativa de atención a la diversidad lingüística y cultural; es decir, a la formación de docentes procedentes de las diversas comunidades originarias para la atención de la niñez de cada contexto. Son iniciativas importantes por el valor que les asignan a las lenguas y culturas indígenas; según Pimentel da Silva et al. (2016), los pueblos indígenas comprenden una práctica pedagógica relacionada con sus realidades, desde una pedagogía propia, autónoma, ligada a la vida.

Para Schmelkes y Ballesteros (2020),

La formación de docentes indígenas en América Latina se enfrenta a problemas de falta de profesionales en ejercicio con la formación suficiente (en cuanto a calidad de los aprendizajes previos) y adecuada (en cuanto a su formación lingüística e intercultural), y a la dificultad de contar con candidatos a la formación docente o a la docencia indígena con los atributos necesarios para hacer valer los propósitos de las constituciones y de las legislaciones nacionales al respecto. (p. 14)

La lengua y la cultura: base de la formación docente indígena

Dentro de la educación bilingüe, o bien plurilingüe e intercultural, se interrelacionan saberes y conocimientos en la comunicación, porque la lengua es considerada uno de los vehículos portadores de la cultura; es la que tiene los códigos que denotan, connotan y la descifran; es el contenedor que la expresa y describe a través de la voz y las palabras. Por eso en la educación intercultural, la lengua se enseña a propósito de la cultura: forma de nombrarla, de comprenderla e, incluso, de enriquecerla (Schmelkes y Ballesteros, 2020). En palabras de una de las estudiantes: “Aquí en la normal, empecé a valorar más mi lengua indígena, porque es un punto importante en nuestra formación. En todas las asignaturas se les da prioridad y a partir de ellas vamos aprendiendo para luego enseñarla” (EEM, comunicación personal, 17 de enero de 2023).

Entonces, a diferencia de otras instituciones donde el énfasis de la enseñanza y el aprendizaje se centra en el español como vehículo de comunicación y medio de enseñanza, en la ENBIO y el Núcleo Takinahakỹ, la lengua y cultura indígena cobran relevancia en la formación, ya que la lengua es casa, refugio, trinchera y encierra alternativas para acercarse a la naturaleza, la ciencia, los seres del mundo y los otros (Chapela, 2012).

Según la ENBIO,

La cultura se conceptualiza como el conjunto de valores sociales, las acciones y su importancia en el tiempo y el espacio, las que se realizan en la práctica social día a día. La cosmovisión de los pueblos indígenas se expresa en una filosofía fundamental que tiene una estrecha relación hombre-naturaleza-hombre. La lengua es la inmediata expresión de la cultura, está en el aspecto oral, y aún más en el escrito, explora el pensamiento indígena ubicando su cosmovisión cultural. La estrecha relación se refleja en el quehacer constante; es decir, en la creencia, en los mitos, en los ritos, en los símbolos, en el conocimiento de los sabios. Todo parte de la experiencia y del conocimiento práctico bajo el principio de la vida colectiva, la reciprocidad, la solidaridad, en una palabra, la comunalidad. (ENBIO, s. f.)

Por su parte, una de las tres áreas del Núcleo Takinahakỹ está centrada en el estudio del lenguaje, donde resalta seis puntos fundamentales:

1. El desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas indígenas y portugués como primera o segunda lengua, según la situación sociolingüística comunitaria.
2. Comprender la relación entre lenguas y culturas en constitución de la identidad.
3. La promoción de la enseñanza de la escritura que considere su función social, en contextos bilingües, bidialectales o plurilingües.
4. El estudio y la producción de la alfabetización cultural e intercultural en los ámbitos formal, informal, especializado y cotidiano.
5. La valorización del uso oral de las lenguas indígenas en el mantenimiento de la cultura oral y la ciencia.
6. Impulsar acciones encaminadas a la modernidad de las lenguas indígenas.

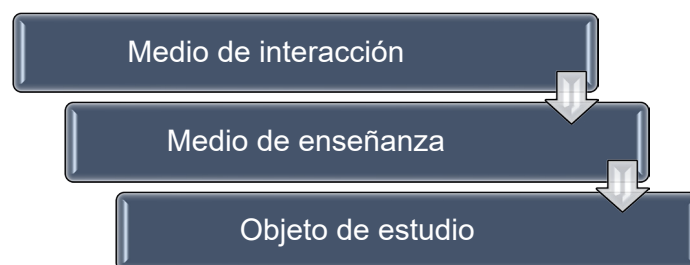
En ambos contextos, las propuestas rompen con las políticas homogeneizadoras de lenguas y educación monolingüe, de ahí que su planteamiento se basa en la cultura propia, desde donde se reflexiona y constituye el trabajo docente (Páez Martínez, 2015); las cuales se refuerzan con elementos esenciales y complementarios de la comunalidad y los valores contextuales de acuerdo con cada pueblo o aldea indígena.

De esta manera, la práctica y uso de la lengua son constantes durante la formación, y se aborda desde tres ámbitos o aspectos, como muestra la figura 2.

Los estudiantes de los diferentes semestres y áreas retoman el análisis desde estos aspectos y lo

Figura 2

Abordaje de la lengua indígena en el proceso formativo



van aterrizando en los trabajos y actividades que desarrollan:

1. Como *medio de comunicación o interacción*, se utiliza como medio social y su uso oral en el salón de clases a través de exposiciones, debates, puntos de vista, entre otras. Los documentos, actividades y estrategias son escogidos o elaborados para la práctica oral de la lengua de forma dirigida, centrada en temas diversos que den insumos para hablar.
2. Como *medio de enseñanza* refiere a los elementos metodológicos, pedagógicos y didácticos prácticos para trabajar la lengua indígena, ya sea como primera o segunda lengua. Es decir, la construcción de habilidades para el desempeño de la docencia a partir de la lengua indígena, de tal manera que cualquier temática contextual sea trabajada en, a partir y desde la lengua meta.
3. Como *objeto de estudio*, hace referencia a que los estudiantes reflexionan en, y a partir de, la lengua indígena. Desde su propia lengua analizan su composición y estructura para conocer sus elementos lingüísticos, porque estos tendrán implicaciones en las metodologías que se seleccionan para enseñar la lengua con los niños en el aula. Aquí, por ejemplo, se dan cuenta de que en la lengua propia existen estructuras lingüísticas que denotan significados específicos.

Principios y ejes articuladores en la formación docente

Desde su creación, la ENBIO ha perfilado la formación docente como un proceso de convivencia, donde las formas de vida comunitaria son base para la construcción del conocimiento. Se toman como ejes fundamentales la cultura y la lengua indígena; bajo las cuales se desarrolla y gira la formación, así como la vida académica y social de la institución. Hoy, la Normal ofrece dos licenciaturas: en

Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), y en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPRIB). Mientras que desde el Núcleo Takinahakỹ se ofrece la Licenciatura en Educación Intercultural.

Son dos proyectos con visiones comunes sobre la educación intercultural y el tratamiento de las lenguas y culturas indígenas en la formación. Desde el Núcleo se plantea como objetivo general

Formar y habilitar profesores indígenas en Educación Intercultural, para trabajar en las Escuelas de Enseñanza Fundamental y Enseñanza Medio, con vistas a atender la demanda de las comunidades indígenas para la formación superior de sus profesores en áreas de concentración de Ciencias del lenguaje, Ciencias de la naturaleza y Ciencias de la cultura. (Universidad Federal de Goiás [UFG], 2006, p. 12)

Por su parte, la ENBIO (s. f.) enfatiza en formar profesionales capaces de atender la Educación Básica de los pueblos indígenas, a partir de los referentes culturales y lingüísticos de la entidad. Concientizando sobre los valores éticos y morales de los pueblos indígenas y cultivarlos, a través de un alto sentido de reconocimiento y aceptación positiva a la diversidad cultural, lingüística y étnica que caracteriza el medio indígena.

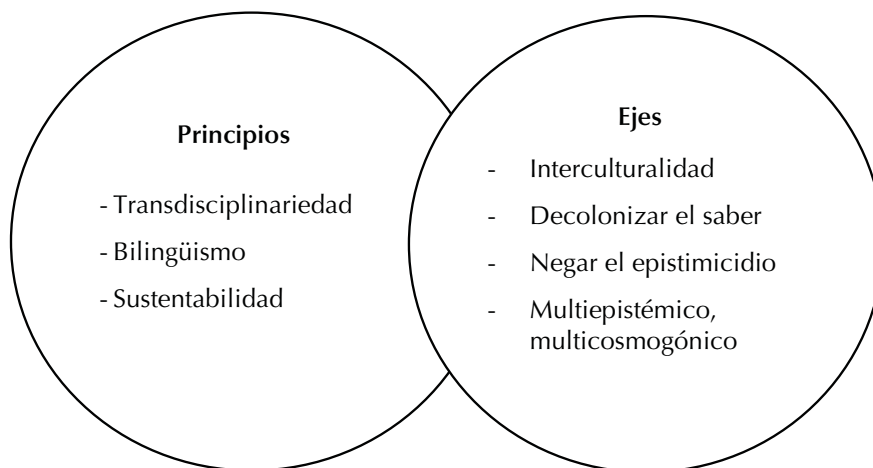
Estos planteamientos se acompañan a la vez de principios y ejes articuladores para el proceso formativo inicial, es decir, elementos que son fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje en el Núcleo Takinahakỹ (figura 3).

Estos principios y ejes cobijan a la licenciatura y enfatizan en que la perspectiva de la educación intercultural se desarrolle desde una visión integral y no se limite a la inserción de los indígenas en el ámbito educativo, sino que les proponga la gestión del conocimiento local y universal, el acceso al bienestar, la salud, la defensa del territorio y de su patrimonio lingüístico-cultural. Al respecto, uno de los estudiantes del Núcleo enfatiza:

Aquí estudiamos con base en los conocimientos de nuestras aldeas, la forma de cómo vivimos y de

Figura 3

Principios y ejes que articulan el proceso formativo



ahí formulamos nuestra enseñanza de clase, al mismo tiempo, construimos nuestros proyectos de enseñanza para que las crianzas aprendan mejor desde sus lenguas propias. (ENB, comunicación personal, 3 de agosto de 2022)

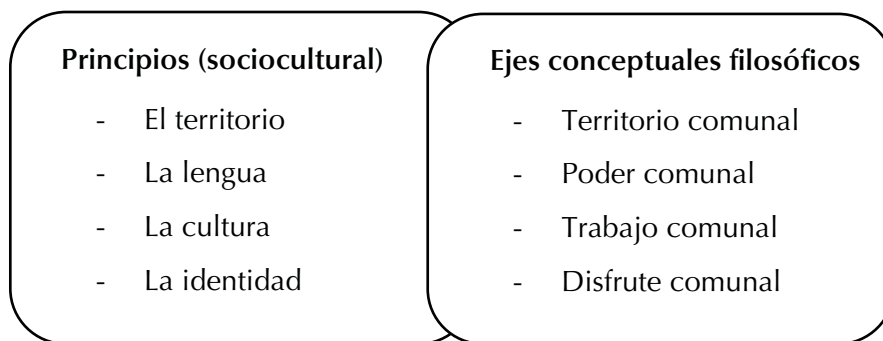
Por su parte, en la ENBIO se trabajan principios desde la visión sociocultural (figura 4) y los aspectos filosóficos de la vida comunal, donde se alude al modo de vida de las comunidades y enriquecerse a partir de las exigencias de su población.

En ese proceso educativo, las tradiciones, creencias, tecnología, filosofía indígena implican un proceso propio de educación que ha unido a la comunidad con la naturaleza. De tal manera que se ha configurado una manera específica de formación, como lo resalta el siguiente comentario:

En nuestra formación en la Normal, se rescatan las prácticas culturales de nuestros pueblos. Aquí se revisan y se reviven o bien, representarlas de tal manera que posteriormente se les da un tratamiento pedagógico y didáctico, porque son base para la

Figura 4

Principios y ejes articuladores en la ENBIO



enseñanza en el aula. (EEM, comunicación personal, 17 de octubre de 2022)

Cabe destacar la señal transformadora de estas iniciativas, porque involucran, en la formación docente, los saberes culturales originarios y el fortalecimiento de la lengua como parte del currículo de formación inicial (Turra *et al.*, 2013). Esto implica romper con una formación uniforme y homogénea, para avanzar hacia la conformación de currículos que diversifiquen la formación, de conformidad con la diversidad cultural y lingüística en que se desarrolla la acción educativa.

Una visión de trabajo desde las comunidades lingüísticas y culturales

Desde los salones de clases, ambas instituciones postulan el universo de la formación docente desde la base de las comunidades indígenas. La lengua, el contexto, los saberes y la vida comunitaria son ejes articuladores en el aprendizaje. Las culturas indígenas tienen una forma específica de convivir, pensar y entender el mundo; por ende, el foco se posiciona en partir de la coexistencia de múltiples mundos que, en muchas ocasiones, se alejan de la visión occidental. En palabras de Pimentel da Silva *et al.* (2019),

la naturaleza es una identidad viva. Que tiene agencia y sentimientos, por lo tanto, sufre. Tiene capacidad de acción y recreación. [...] las concepciones indígenas consideran a la naturaleza como sujeto. Esta es una característica marcada en el mundo indígena de pensar el mundo. Por eso, se dice que la naturaleza se relaciona con el campo de la espiritualidad. A partir de esta forma de entender el mundo, no existe ser humano sin espiritualidad y, por lo tanto, no existe mundo sin una relación de subjetividades entre humanos y naturaleza. (p. 19)

Esta concepción de vida y naturaleza desde los pueblos indígenas también se comparte desde la ENBIO, por ende, la apuesta formativa se centra en la parte contextual y cosmogónica. Para el Núcleo,

la formación pone el énfasis en dos periodos o etapas de formación docente (figura 5) que configuran la diferencia de apropiación del conocimiento.

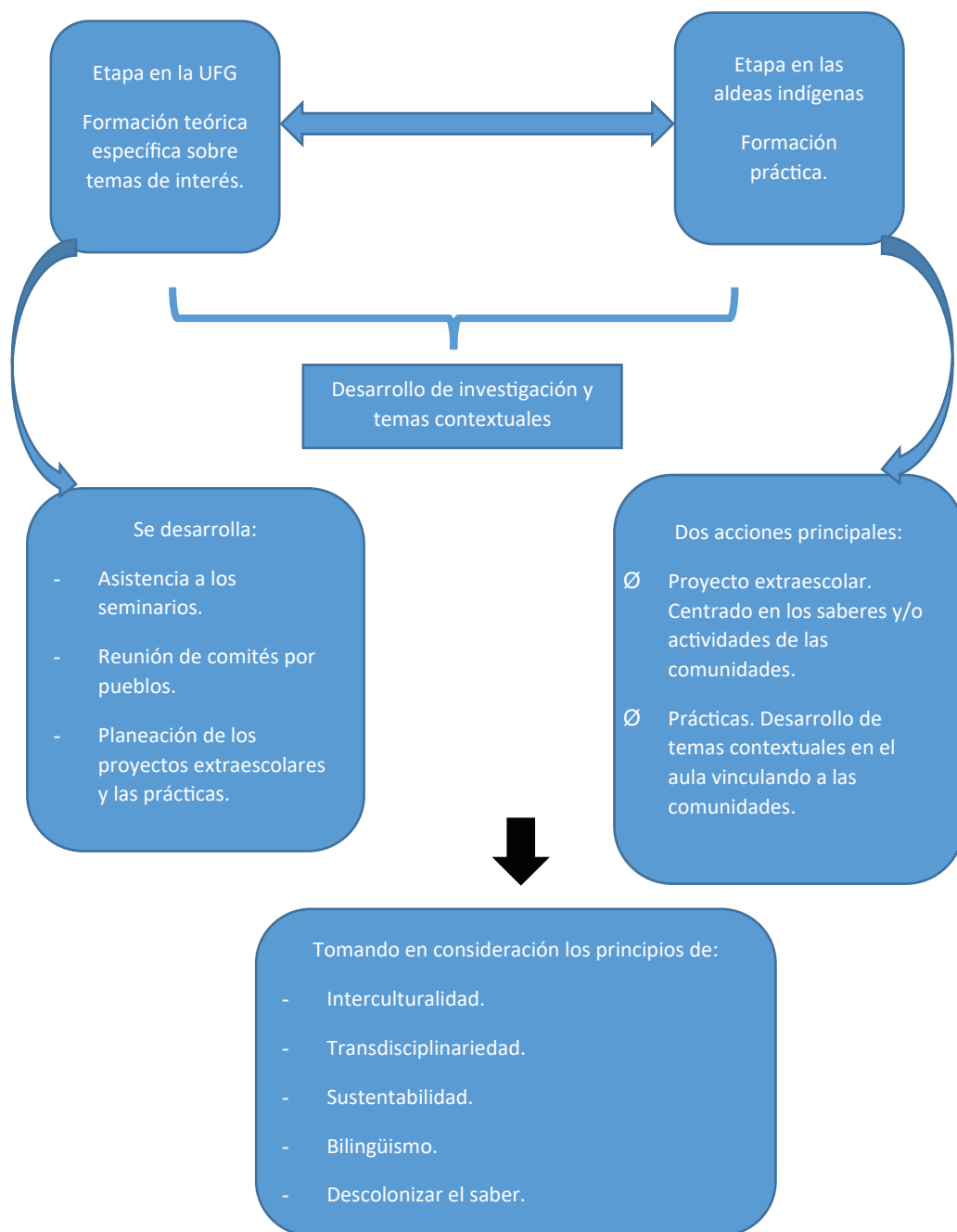
Como puede observarse, existe una configuración de la formación docente pensada de forma integral donde la visión de la interculturalidad es distinta, es decir, se antepone la parte práctica y contextual, ya que, la división de la formación en etapas da cabida una educación más cíclica con relación a la atención lingüística-cultural y la vinculación con los saberes curriculares. Por ello, la etapa de estancia en el Núcleo Takinahaky se desarrolla en dos periodos, en el mes de enero y julio de cada año para la formación teórica y tratamiento de temas específicos, como afirma otro de los entrevistados:

Como maestros en función, nos ayuda y nos gusta mucho este tipo de formación que nos brinda el Núcleo, porque de esta manera vamos combinando la práctica y la formación, aquí en la UFG vemos la parte teórica y sobre los proyectos, luego los profesores nos visitan en nuestras regiones para analizar mejor nuestro trabajo. (ENB, comunicación personal, 3 de agosto de 2022)

Por su parte, la etapa práctica es la estancia más prolongada en las aldeas. Esta es considerada también como la puesta en marcha de los proyectos extraescolares, según las necesidades o aspectos que contribuyan a las aldeas mismas; es el espacio para el desarrollo de investigaciones sobre los saberes propios, donde los abuelos y sabios tienen un papel fundamental. Carvajal (2014) considera que los maestros necesitan insertarse más en la comunidad y convertirse en docentes investigadores, apoyados por los sabios y mayores en su trabajo pedagógico.

Asimismo, el trabajo en las escuelas con los niños a partir de temas contextuales puede derivar o tener relación con los proyectos extraescolares, o estar enfocado en otra temática; pero lo que no se deja de lado es considerar las necesidades u oportunidades del contexto. Algunos ejemplos de temas contextuales que han sido trabajados por los estudiantes del Núcleo (figura 6):

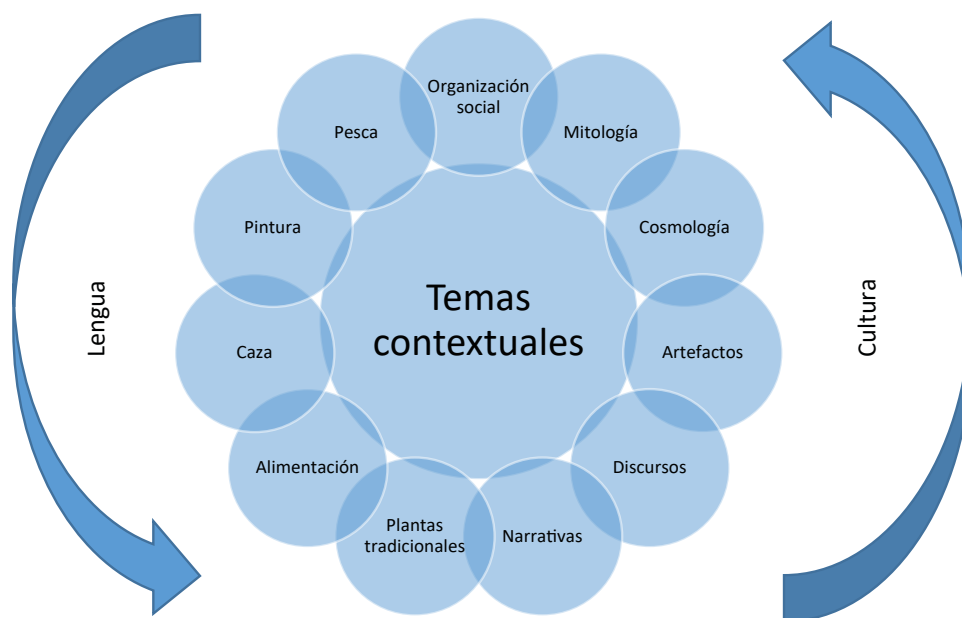
Figura 5
Tejido de la formación docente en el Núcleo Takinahakỹ



Los temas contextuales se plantean de acuerdo con las características culturales y lingüísticas de cada comunidad: “el aprendizaje es aprendizaje del saber y de los conocimientos. Se trata del tiempo, en el cual el saber y los conocimientos se

hacen aprendizaje, es decir producción articulada y coherente de sentidos” (Cullen, 1997, p. 49).

Este programa nos permite plantear proyectos de trabajo de acuerdo con los conocimientos y lenguas

Figura 6*Ejemplos de temas contextuales*

de nuestras aldeas, porque partimos de los saberes locales y de ahí vamos organizando la enseñanza con las crianzas, así trabajamos con ellos y aprenden mejor. (ENB, comunicación personal, 6 de agosto de 2022)

Para el caso de la ENBIO, también se relaciona con este planteamiento donde se retoman los *saberes comunitarios*, entendidos como aquellas sabidurías, conocimientos naturales y espirituales que configuran el ser y el estar de las personas, y algunos se transmiten de generación en generación, y otros más se apropian a través de la relación con el cosmos y la naturaleza:

En una educación que se considera intercultural, tanto los conocimientos propios que han desarrollado las culturas que conforman el contexto comunitario de los docentes y sus educandos, como las lenguas originarias o maternas que las expresan y transmiten tendrán que estar presentes y ser utilizadas en la escuela de manera que ninguna se deseché. (Salgado Medina *et al.*, 2018, p. 4)

En la ENBIO, la formación dentro de los cuatro años que duran las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe (Plan 2012) se divide también en dos periodos, pero con una diferencia marcada con respecto a los tiempos de realización, como afirma la siguiente estudiante:

En esta Normal, en cada semestre nos vamos a dos tipos de prácticas: primero de diagnóstico desde tres ámbitos: comunitario, pedagógico y lingüístico. Vamos a las comunidades de origen durante una semana y en las escuelas bilingües para detectar las necesidades de cada ámbito. Luego, una vez analizada las necesidades y/o problemáticas más apremiantes, realizamos los proyectos de intervención para una segunda estancia de dos semanas, ahora enfocada directamente al trabajo de intervención pedagógica de aula. (EEM, comunicación personal, 25 de noviembre de 2022)

Sin embargo, en el séptimo semestre, se prolonga el tiempo de intervención para los estudiantes

de la ENBIO; en el octavo, denominado *práctica profesional*, se da el cierre de la formación donde la mayor parte del semestre lo realizan en las comunidades y escuelas indígenas (figura 7), en paralelo con el desarrollo de sus temáticas de intervención o investigación para el proceso de titulación. En síntesis, en los primeros semestres, la estancia más prolongada la realizan en la Escuela Normal, mientras que la parte práctica solo se limita a tres semanas; a diferencia del Núcleo, donde los estudiantes permanecen, mayoritariamente, en sus aldeas de origen.

Por último, ambos programas coinciden en que la formación docente indígena debe partir de una matriz cultural propia, donde las lenguas y culturas indígenas son los ejes de articulación de aprendizajes; es decir, trabajar los conocimientos comunitarios en su matriz cultural y no en la hegemónica o desde la verticalidad de saberes. Asimismo, convergen en el caso del Núcleo, las áreas principales: ciencias de la cultura, ciencias del lenguaje, ciencias de la naturaleza, temas contextuales y temas complementarios, y esto se alinea con el planteamiento de la ENBIO, donde, a partir del diagnóstico, se investiga los saberes y conocimientos comunitarios, para después derivar los temas contextuales que, posteriormente, se vinculan con los planteamientos del currículo nacional que se ve reflejada en la

planeación didáctica (figura 8). No obstante, es importante señalar que también se respeta los ámbitos de uso y esplendor de los conocimientos comunitarios cuando no existe la posibilidad de vinculación, no se transgrede.

De esta manera también lo consideran los estudiantes:

Al llegar aquí, solo conocía mi lengua, aquí conocí a la diversidad lingüística gracias a mis compañeros, así me fui dando cuenta de su importancia. En toda la formación en la ENBIO, los profesores nos enseñan a planear y trabajar a partir de la lengua y la cultura, al final, presentamos nuestro documento de titulación de forma bilingüe (lengua indígena-español). (EEM, comunicación personal, 20 de enero de 2023)

En la misma tendencia, uno de los estudiantes del Núcleo apunta:

En mi aldea, la lengua indígena está viva, se habla en todo momento, por eso, cuando pude venir aquí a la UFG a estudiar, fue algo muy importante para mí, y me ha gustado porque aquí nos enseñaron a analizar nuestras lenguas a conocerla mejor y con base en ella, se organiza todo el trabajo para la enseñanza con las crianzas. (ENB, comunicación personal, 7 de agosto de 2022)

Figura 7

Estancia de prácticas en las comunidades y escuelas indígenas. ENBIO

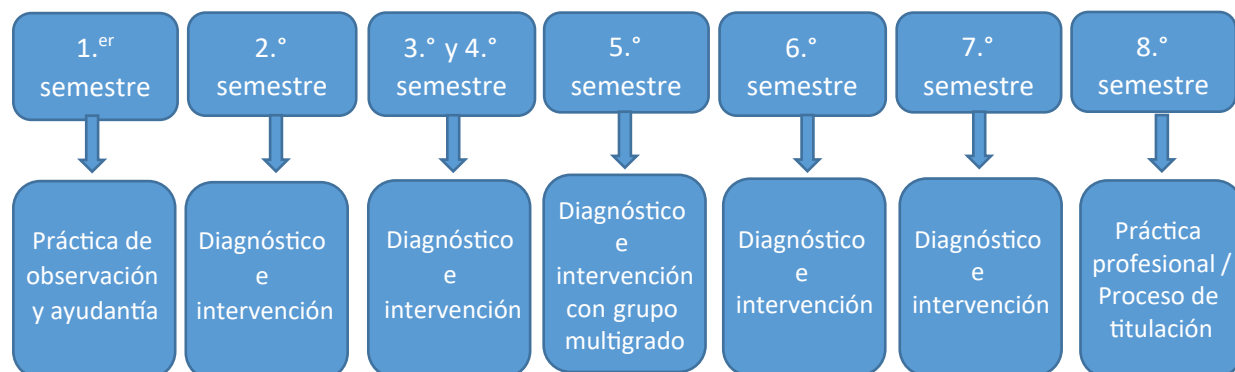
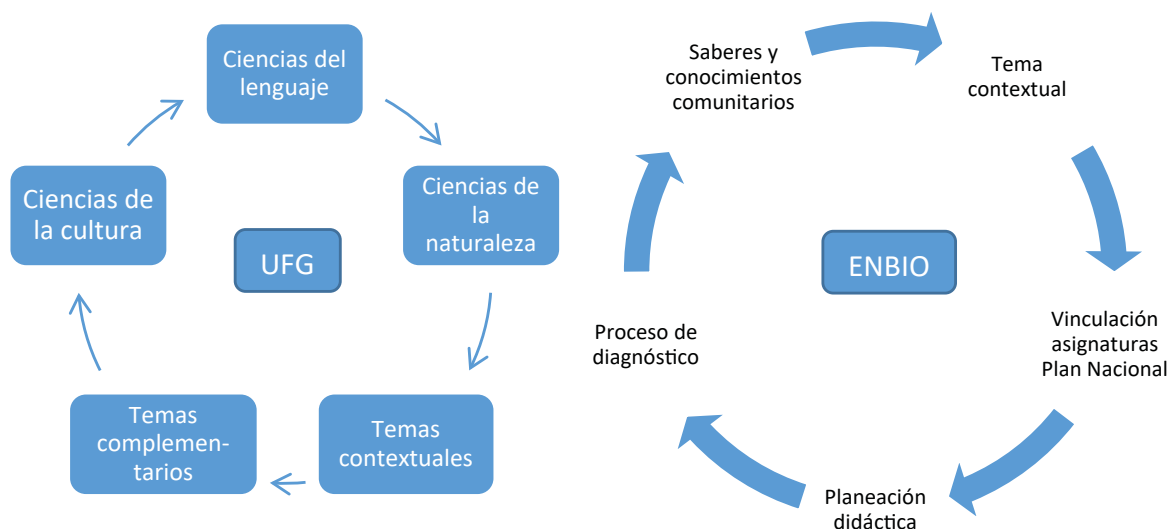


Figura 8*Articulación de elementos*

Consideraciones finales

La formación docente indígena en la ENBIO y en el Núcleo Takinahakỹ representa un esfuerzo significativo para promover la Educación Plurilingüe e Intercultural, y el respeto a las diversidades y culturas indígenas. Ambos casos presentan enfoques desde una formación con base en los elementos culturales, lingüísticos y contextuales, hacia la búsqueda de fortalecer la presencia y la participación de los docentes indígenas en los procesos educativos.

En México, se ha reconocido la importancia de establecer escuelas normales interculturales y programas de capacitación para formar a los docentes indígenas, por ello, la ENBIO fomenta el uso y la inclusión de la lengua y cultura indígena en los planes de estudio. Sin embargo, persisten desafíos en términos de recursos y la necesidad de una mayor incorporación de los saberes indígenas en la formación docente.

Por su parte, el Núcleo Takinahakỹ ha implementado un enfoque intercultural que promueve en sus estudiantes la valorización de los saberes y tradiciones indígenas. A través de su modelo de educación basado en la cosmovisión indígena, ha

establecido una colaboración estrecha con las comunidades indígenas y ha fortalecido su participación en la educación y aprendizaje de la niñez indígena brasileña.

Aunque existen diferencias en los contextos de desarrollo, se destaca el uso de la lengua en la formación docente indígena como una herramienta para fortalecer la identidad cultural, promover la vida comunitaria y mejorar las condiciones educativas en las comunidades. De esta manera lo consideran los estudiantes, quienes reconocen el papel que han desempeñado los docentes y los programas de formación para la apropiación y desarrollo de la lengua y cultura propias.

Por último, la formación docente indígena en la ENBIO y en el Núcleo Takinahakỹ son ejemplos destacados que buscan promover una educación plurilingüe e intercultural. Esto, en la misma línea de Dietz (2012), en relación a que, para lograr la pretendida pertinencia cultural, la propuesta intercultural debe pensarse y concebirse de forma inductiva, es decir, partir de las realidades locales y comunitarias, de las lenguas indígenas, los saberes, la cosmovisión, la cultura y la identidad de los pueblos originarios para después retomarlos en los espacios educativos.

Reconocimientos

Este artículo deriva de la investigación posdoctoral realizada en el Posgrado de Letras y Lingüística y el Núcleo Takinahakÿ de Formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Goiás (UFG), Brasil, bajo la supervisión de la profesora Mônica Veloso Borges.

Referencias

- Arias Ortegá, K., Del Pino Sepúlveda, M. y Muñoz Troncoso, G. (2023). La enseñanza de la lengua y cultura indígena en una escuela lakkenche de La Araucanía. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280079>
- Barreyro, G. B. y Oliveira Costa, F. L. (2015). Las políticas de educación superior en Brasil en la primera década del siglo XXI. Algunas evidencias sobre impactos positivos en la equidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 17-46.
- Bessa Freire, J. (2019). *Las lenguas indígenas. Brasil y la Unesco en 2019*. <https://cerlalc.org/las-lenguas-indigenas-brasil-y-la-unesco-en-2019/>
- Bravo de Laguna, G. y Suárez, L. (2021). Enseñar y aprender en contextos de diversidad cultural: una mirada desde la etnopraxiología al problema de la variación lingüística. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 8(15), 76-96. <https://doi.org/10.48162/rev.5.003>
- Carvajal, V. (2014). *Cosmovisión andina y procesos de desarrollo del niño Andino*. <https://es.slideshare.net/ValeriaBBGG/cosmovisin-andina-en-los-procesos-de-desarrollo-del-nio-andino>
- Cassany, D. (2022). Nuevos roles para enseñar y aprender en contextos cambiantes. En F. Trujillo (coord.), *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas. Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología* (pp. 14-39). Editorial Difusión.
- Chapela, L. M. (2012). *La palabra oral y la palabra escrita*. Conaculta.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2020). *Los pueblos indígenas en América Latina*. <https://www.cepal.org/es/infografias/los-pueblos-indigenas-en-america-latina>
- Cullen, C. A. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós.
- Daher, D. C. y Sant'Anna, V. L. A. (2010). Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. En C. S. de Barros y E. Goettenauer, *Espanhol: ensino médio* (pp. 55-68). Coleção Explorando o Ensino. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Díaz Barriga, A. (2005). Diversidad cultural y currículum. ¿Es factible una articulación? *Pensamiento Educativo*, 37(2), 52-63.
- Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, interculturality and diversity in education: An anthropological approach*. Waxmann.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). (s. f.). *Proyecto de origen de la ENBIO*. [Sin publicar].
- Ferrão Candau, V. M. (2008a). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37).
- Ferrão Candau, V. M. (2008b). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. En A. F. Moreira y V. M. Candau, *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 13-36). Vozes.
- Lavorel, S. (2015). La revitalisation des langues amérindiennes en Amérique latine. *Sens public*. <https://doi.org/10.7202/1043634ar>
- Manzo, L. y Westerhout, C. (2003). Propuesta metodológica en educación intercultural para contextos urbanos. *Cuadernos Interculturales*, 1(1), 3-47.
- Marques do Nascimento, A. (2015). Comitê Xambioá. En M. S. Pimentel da Silva y M. Veloso Borges (orgs.), *Práticas pedagógicas de docentes indígenas* (pp. 13-78). Gráfica/UFG.

- Martínez Marroquín, F. (2019). *Voces indígenas que dieron vida a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Una perspectiva de sus fundadores* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mateos, L. y Dietz, G. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163-190. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/316/31658531008/html/index.html>
- Mato, D. (2014). Universidades indígenas en América Latina: experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista ISEES (Interculturalidad, Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior)*, (14), 17-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4865366>
- Montero Gutenberg, G. (2021). Las lenguas indígenas en educación superior: su atención y uso en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. *Revista Lengua y Cultura*, 3(5), 37-45. <https://doi.org/10.29057/lc.v3i5.7852>
- Navarro Martínez, S. I. (2020). *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural: la experiencia de Chiapas*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201124055040/Discursos-y-practicas.pdf>
- Nieto Sotelo, E. y Millán Dena, M. G. (2006). *Educación, interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI*. Editorial Dríada.
- Páez Martínez, R. M. (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. Ediciones Unisalle.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Pimentel da Silva, M. S. (2010). Ensino e aprendizagem de línguas numa perspectiva bilingüe intercultural. En L. M. Rocha, M. S. Pimentel da Silva y M. V. Borges (orgs.), *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas* (pp. 85-102). Editora da UGC.
- Pimentel da Silva, M. S., Abram dos Santos, L. y Ferraz Herbetta, A. (2019). *Saberes pedagógicos*. Gráfica UFG.
- Pimentel da Silva, M. S., Nazário, M. L. y Dunck-Cintra, E. M. (2016). *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica*. Editora Espaço Académico.
- Prado, D. (2021). *Lenguas indígenas de los países iberoamericanos. Datos y gráficos*. Organización de Estados Americanos.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará (Arica)*, 46(2). <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>
- Rivadeneira Ochoa, W. E y Cabrera Berrezueta, L. B. (2021). Rol docente y aprendizajes significativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, VI(3), 444-471. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1321>
- Rocha, L. M. y Borges, M. V. (2010). As relações entre ciências e saberes locais e suas implicações para a prática do professor indígena: relato de uma experiência junto aos alunos do curso de Licenciatura Intercultural. En L. M. Rocha, M. S. Pimentel da Silva, M. V. Borges (orgs.), *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas* (pp. 59-74). Editora da UGC.
- Rockwell, E. y González, E. (2012). Anthropological research on educational processes in México. En K. Anderson Levitt (eds.), *Mapping anthropologies of education. A global guide to ethnographic studies of learning and schooling* (pp. 107-138). Bergham Books.
- Salgado Medina, R. M., Keyser Ohrt, U. y Ruiz de la Torre, G. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Revista Sinéctica*, (50). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/782>
- Schmelkes, S. y Ballesteros, A. D. (2020). *Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina*. Unesco.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>

Turra, O., Ferrada, D. y Villena, A. (2013). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 7-26.

Universidad Federal de Goiás (UFG). (2006). *Projeto político-pedagógico educação intercultural*. [Sin publicar]. Universidad Federal de Goiás.





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Diseño y validación de una rúbrica para elaborar consignas de escritura

Design and Validation of a Rubric for Elaborating Writing Instructions

Design e validação de uma rubrica para elaborar consignas de escrita

Yenny Rosario-Grullón¹  , Ramón Viñas-Martel²  , Luz Calderón³  

Resumen

La escritura adquiere relevancia en la era en que los textos escritos permean todos los ámbitos y prácticas sociales. Esta es producto de un complejo proceso cognitivo y metacognitivo que demanda ingentes esfuerzos por quien la ejecuta. En este sentido, es necesario replantear la práctica pedagógica, de modo que el docente oriente la producción escrita por medio de consignas como herramientas mediadoras de la construcción mental de los textos que les proponga escribir a sus estudiantes. Este artículo muestra el diseño y validación de una rúbrica para evaluar las consignas de escritura que elaboran los docentes. Se realizó un estudio instrumental, que se inició por la justificación de la investigación y concluyó con las pruebas de fiabilidad y validez de dicho instrumento. Para recolectar las informaciones, el equipo investigador hizo un pilotaje con 12 consignas; luego, 16 expertos evaluaron la relevancia, formulación y coherencia de la rúbrica. Se utilizó un enfoque mixto, pues se tomaron en cuenta las observaciones de los expertos y las pruebas estadísticas de las evaluaciones. Como resultado del pilotaje, se registró un nivel de fiabilidad del alfa de Cronbach de 0,979. Con relación a la relevancia de los ítems del instrumento, el coeficiente V de Aiken arrojó un intervalo de 0,917 a 1. Se concluye que la rúbrica diseñada constituye un instrumento válido para evaluar consignas de escritura y garantizar que se incluyan las instrucciones necesarias, con la finalidad de orientar a los estudiantes durante su escritura.

Palabras clave: enseñanza de la escritura, práctica pedagógica, criterio de evaluación, autoevaluación, educación superior.

Abstract

Writing has become relevant in an era in which written texts permeate all areas and social practices. This is the result of a complex cognitive and metacognitive process that demands significant efforts from those who engage in it. In this context, it is necessary to reconsider pedagogical practices, so that educators may guide the process of writing production, using instructions as mediating tools for the mental construction of the texts students are asked to write. This article illustrates the design and validation of a rubric to assess the writing prompts developed by teachers. An instrumental study was conducted, starting with the justification of the research and concluding with reliability and validity tests on the instrument. To collect information, the research team performed a pilot study using 12 prompts, and then 16 experts evaluated the relevance, formulation, and coherence of the rubric. A mixed approach was employed, considering both expert observations and statistical tests on the evaluations. The pilot study resulted in a Cronbach's alpha reliability level of 0.979. Regarding the relevance of the instrument's items, Aiken's V coefficient resulted in a range of 0.917-1. It is concluded that the designed rubric constitutes a valid instrument for evaluating writing prompts and ensuring that necessary instructions are included to guide students during the writing process.

Keywords: teaching writing, pedagogical practice, evaluation criteria, self-assessment, higher education.

- 1 Magíster en Lingüística Aplicada del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. República Dominicana. Correo electrónico: yenny.rosario@isfodosu.edu.do.
- 2 Magíster en Lingüística Aplicada del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. República Dominicana. Correo electrónico: ramon.vinas@isfodosu.edu.do.
- 3 Magíster en Tecnología Educativa del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. República Dominicana. Correo electrónico: luz.calderon@isfodosu.edu.do.

Cómo citar: Rosario, Y., Viñas, R., y Calderón, L. (2024). Diseño y validación de una rúbrica para elaborar consignas de escritura. *Enunciación*, 29(1), 102-115. <https://doi.org/10.14483/22486798.21729>

Artículo recibido: 28 de diciembre de 2023; aprobado: 14 de junio de 2024

Resumo

A escrita torna-se relevante na era em que os textos escritos permeiam todas as áreas e práticas sociais. Esta é o produto de um processo complexo cognitivo e metacognitivo que exige enormes esforços de quem o executa. Nessa ordem, é necessário repensar a prática pedagógica, para que o professor oriente o processo de produção escrita usando as consignas como ferramentas para mediar a construção mental dos textos que ele propõe que os alunos escrevam. Este artigo mostra o processo de elaboração e validação de uma rubrica para avaliar as consignas de escrita criadas por professores. Foi realizado um estudo instrumental, iniciando pela justificativa da pesquisa e finalizando com os testes de confiabilidade e validação do referido instrumento. Para coletar as informações, a equipe de pesquisa realizou um estudo piloto utilizando 12 consignas, então 16 especialistas avaliaram a relevância, formulação e coerência da rubrica. Foi utilizada uma abordagem mista, pois foram levados em conta observações de especialistas e testes estatísticos de avaliações. Como resultado da pilotagem, foi obtido um nível de confiabilidade Alfa de Cronbach de 0.979. Em relação à relevância dos itens do instrumento, o coeficiente de V de Aiken, resultou em um intervalo de 0.917 a 1. Conclui-se que a rubrica elaborada constitui um instrumento válido para avaliar consignas de escrita e garantir que as instruções necessárias sejam incluídas como objetivo de orientar os alunos durante o processo de escrita.

Palavras-chave: ensino da escrita; prática pedagógica; critério de avaliação; autoavaliação; educação superior.

Introducción

La escritura es una práctica social vital que tributa a la formación de ciudadanos capaces de comunicarse de manera eficaz, de tomar en cuenta quién será su interlocutor, de construir el conocimiento y de incidir en la transformación de la sociedad. Poseer dicha competencia depende de las oportunidades que tengan los estudiantes universitarios de formarse académicamente sobre cómo escribir géneros discursivos variados en cada una de las disciplinas, ya que no se logra de forma natural ni espontánea, “se aprende en entornos educativos institucionalizados, extensos en el tiempo, y está indisolublemente asociada a estos” (Navarro 2021, p. 42). Esto implica entender que la escritura es una práctica situada (Carlino, 2013; Lovera y Castro, 2021; Navarro, 2019), pues los textos que se escriben en la universidad tienen características lingüísticas y discursivo-textuales que deben ser enseñadas por los docentes disciplinares en sus contextos de uso.

Desde esta perspectiva se confiere a la escritura un alto valor epistémico (Serrano, 2014), dado que favorece el desarrollo del pensamiento, la construcción y apropiación del conocimiento y permite la enculturación de los estudiantes independientemente del área de su preferencia. Navarro (2021) coincide con este planteamiento al

afirmar que la producción escrita supone un gran desafío cognitivo, cultural y comunicativo, pues en el contexto universitario cumple con cinco funciones simultáneas: *epistémica*, aprender contenidos disciplinares; *retórica*, internalizar y ejercitar la comunicación; *habilitante*, acreditar los aprendizajes; *crítica*, problematizar conceptos; y *expresiva*, construir hipótesis, perspectivas e identidades.

De ahí la importancia de que en el contexto universitario se desarrollen prácticas significativas; que los estudiantes tengan claro qué escribir y a quién dirigir su texto; que reciban instrucciones claras sobre el proceso cognitivo a seguir (Álvarez, 2010). En otras palabras, que los profesores entreguen y discutan en clase *consignas* que guíen y orienten la escritura de los géneros discursivos propios de cada disciplina, de cuya formulación depende que se propicie o no la construcción y transformación del conocimiento. Sin embargo, las consignas que desde el punto de vista de los docentes son *explícitas* y *claras*, para los alumnos resultan ser imprecisas, ambiguas y contradictorias (Lillis 1999, citada por Villalonga y Padilla, 2020). Con la finalidad de dar respuesta a la situación descrita, se propone una *rúbrica analítica* que oriente al profesorado durante la elaboración de sus consignas de escritura y que sirva como instrumento de autoevaluación de las ya creadas. En este sentido, el estudio adquiere relevancia por su

contribución a la calidad de las consignas de escritura, pues su utilización favorece el fortalecimiento de las competencias descritas en los programas de las asignaturas que conforman los planes de estudio; de manera específica, cuando se solicita a los estudiantes escribir un texto determinado.

En este sentido, se consideraron los siguientes objetivos: diseñar una rúbrica que oriente la elaboración de consignas de escritura, tomando en cuenta las características estructurales que distinguen este género discursivo; y determinar el nivel de fiabilidad, relevancia y consistencia de la rúbrica diseñada por medio de diferentes pruebas de validez.

Marco teórico

Consignas como géneros discursivos didácticos

De acuerdo con Navarro y Stagnaro (2012, p. 64), “las consignas de tareas de escritura constituyen un instrumento fundamental en el proceso de formación académica. Son empleadas por los docentes para enseñarles a los estudiantes a pensar y a razonar con determinadas lógicas disciplinares”. En este sentido, merece especial atención la elaboración de las consignas como género discursivo, como herramienta didáctica que sirve de andamiaje para favorecer la *escritura procesual*, aquella que se realiza a través de la planificación, textualización, revisión, edición y publicación, y según Riestra (2010, p. 182), “como instrumento mediador que dirige desde el plano de la acción de lenguaje y controla las operaciones mentales que se incorporan para realizar la actividad”. Bajtín (2005, citado por Navarro, 2019), define los géneros discursivos como formas más o menos estables de textos orales y escritos (y, multimodales –esta última forma agregada por Navarro–) que circulan en las distintas esferas sociales. Obedecen a propósitos que facilitan llevar a la práctica actividades comunicativas diversas. Poseen estructuras en mayor o menor medida estables, surgen y

se construyen a partir de necesidades sentidas por los sujetos en prácticas sociales propias del ámbito discursivo en que se desenvuelven.

Se parte de la concepción en la que se circunscribe el movimiento *Escribir a través del Currículo*, el cual plantea que, en cada asignatura, los profesores tienen un rol fundamental al propiciar el desarrollo de la comprensión y la producción de los textos que se usan en su área del saber, dada la función epistémica que cumple la escritura en el aprendizaje (Bazerman et al., 2016; Carlino, 2009; Navarro y Revel, 2021). En efecto, “las consignas vehiculizan la postura ideológica de quien enseña y evidencian, en términos prácticos y concretos, la posibilidad de reflexión y transformación de la enseñanza y del aprendizaje” (Oroño et al., 2020, p. 137).

En el ámbito académico, y específicamente en las disciplinas, los géneros discursivos asumen características lingüísticas, discursivo-textuales y gramaticales muy particulares, y bastante formales. Esto implica que deben ser enseñados a través de consignas claras y detalladas, que sirvan de mediadoras en la enseñanza y en el aprendizaje con la finalidad de acompañar, guiar y dirigir el pensamiento y el razonamiento desde la lógica disciplinar. Es decir, crear esquemas mentales, ya que los estudiantes que ingresan al nivel superior, por lo general, desconocen las peculiaridades de estas formas textuales.

Es fundamental que las consignas que se entreguen a los estudiantes sean lo suficientemente ilustradoras, que expliquen con precisión el tipo de texto que se espera que escriban y las partes estructurales que lo caracterizan, así como también los pasos ordenados de las actividades que necesitarán realizar. En palabras de Lovera y Castro (2021, p. 119), “es necesario que la tarea de escritura vaya acompañada de instrucciones que describan de manera clara y explícita las características del texto que se está solicitando a los estudiantes”. Por lo general, los docentes suponen que si la consigna de escritura está redactada con precisión y se define con claridad las operaciones

cognitivas que involucran la tarea solicitada, será suficiente para estimular a los alumnos a realizar el trabajo de manera aceptable; no obstante, esto no es lo que se observa en sus producciones escritas (Vázquez, 2007).

Asimismo, Riestra (2004) afirma que por lo general en las consignas no se incluyen actividades que propicien el desarrollo de operaciones mentales coherentes con los enfoques pragmático-enunciativos y textuales de la enseñanza de la lengua. La autora continúa enfatizando en que muchas veces las instrucciones que los docentes elaboran operan como constructos preestablecidos, en vez de constituirse en enunciados organizadores del género discursivo-textual.

Existe consenso entre varios autores e instituciones educativas sobre la estructura que permite distinguir la consigna como género discursivo (Atorresi, 2005; Dezorzi et al., 2021; Ministerio de Educación, 2020; Martínez, 2013; Riestra, 2004; Sotomayor et al., 2015; Stagnaro, 2018; Vázquez, 2007), a saber: producto, contenido, instrucciones o acciones, pautas, coherencia, cohesión, normativa y situación de enunciación. Estos elementos estructurales sirvieron de base conceptual para elaborar los criterios y descriptores, con los cuales, también, se evaluó la claridad, pertinencia y precisión de las instrucciones que deben contener las consignas de escritura.

Un aspecto imprescindible de una consigna es el *producto*. En este se explicita el género a producir; se especifican sus partes; se establece el contrato de trabajo que orienta el proceso de escritura y el formato que ha de dársele. Es necesario, además, precisar *contenido* que se abordará durante la composición escrita y que servirá de zapata para las acciones que se ejecutarán. Esto implica indicar las fuentes a las que se deberá recurrir para acceder al conocimiento sobre el tema y sugerir la deconstrucción de algunos textos modelo para analizar sus características lingüísticas, gramaticales, discursivo-textuales y estructurales.

Las *instrucciones* o *acciones* son también esenciales en la estructura de una consigna. Estas

determinan lo que se debe ejecutar y orientan detalladamente cómo hacerlo: modos, tipos y criterios para evaluar el producto solicitado, formas de organización de los aprendices (individual, en pares o en equipos tres o más integrantes). Se proponen tareas que promueven el desarrollo de competencias, mediante un léxico que facilite la comprensión de las actividades.

En la ejecución y solución de la consigna se ponen en juego las *pautas* para la realización de una tarea. Se especifican las directrices para acceder al conocimiento, planificar la escritura, elaborar borradores (textualización), revisar y editar el texto. Se incluyen estrategias para ayudar a los aprendices a pensar según las convenciones de la disciplina y del género a producir. Se orienta sobre diferentes recursos para lograr *coherencia* y *cohesión* de las ideas plasmadas en sus escritos. Todas estas estrategias cognitivas y metacognitivas tienen el propósito de favorecer el uso consecuente de la *normativa*, tanto en los productos parciales como en la versión final.

Contar con una consigna bien estructurada implica, asimismo, describir la *situación de enunciación* que da sentido a la actividad. Aquí se explica lo que se pretende lograr con la tarea, se define el espacio discursivo en el que se construyen las imágenes del enunciador y el enunciatario; además, se especifican el ámbito, la forma textual a producir, la intención comunicativa y el registro a emplear. Se hace referencia al tipo de relación que se establecerá entre los interlocutores, así como la interacción de voces en el discurso.

Rúbrica como guía para elaborar y evaluar consignas de escritura

Para garantizar que los estudiantes efectúen con calidad las tareas de escritura propuestas, es preciso que las consignas elaboradas por los docentes cuenten con especificaciones del texto a producir, con instrucciones claras sobre cómo, cuándo, cuáles recursos y de qué modo realizarán la tarea. De lo anterior surge la idea de crear y validar

una rúbrica analítica que oriente el trabajo del profesorado.

Lovera y Castro (2021) afirman que “la rúbrica analítica permite describir con mayor detalle lo esperado en cada una de las dimensiones y [...] suele contemplar cuatro niveles de desempeño” (p. 140). Este tipo de instrumento valorativo constituye una herramienta valiosa en la educación superior, ya que muestra la importancia de indicar los niveles de desempeño que se observan en cada criterio propuesto en la rúbrica elaborada: *logrado*, *medianamente logrado*, *escasamente logrado* y *no logrado*. Así, es posible ponderar la manera entrelazada en que funcionan todas las dimensiones y aspectos del discurso disciplinar. Igualmente, da consistencia a la evaluación y ofrece descripciones del desempeño que se espera en distintas dimensiones a partir de un ascenso progresivo de niveles, coherentes con las competencias de aprendizaje que determina el profesor (Sotomayor et al., 2015). Además de proponer pautas para conseguir mayor objetividad y equidad, las rúbricas constituyen el andamiaje que proporciona una guía para el logro de las competencias esperadas (García-Valcarcel et al., 2020). Una rúbrica garantiza que los docentes escriban consignas completas, lo que impactará en las producciones escritas asignadas a sus estudiantes, pues ofrece orientaciones sobre las acciones que ellos deben realizar. Contar con una rúbrica como herramienta didáctica facilita evaluar consignas de escrituras, y puede servir de guía para elaborarlas.

Otra razón para justificar el uso de la rúbrica analítica es su versatilidad, pues describe con mayor precisión y objetividad lo esperado en cada una de las dimensiones y se constituye en un medio para fomentar la autorregulación. Esto habilita, a quien elabore una tarea, revisar, dar seguimiento, autoevaluar y, posteriormente, mejorar su propio trabajo apoyado en los criterios compartidos (Blanco, 2008; Lovera y Castro, 2021). Por tanto, en la producción escrita, las rúbricas operan como instrumentos didácticos valiosos y como recursos que favorecen la evaluación integral formativa.

Existen varias investigaciones relacionadas con la validación de rúbricas para evaluar y guiar tareas diversas: creación de infografías, ensayos, trabajos finales de máster, pero no se encontraron estudios que orientaran la evaluación y elaboración de consignas de escritura; no obstante, algunas de las fuentes consultadas sirvieron de apoyo. En este sentido, el estudio de Ruiz Terroba et al. (2017) da cuenta de los beneficios del uso de este instrumento para fomentar la objetividad (como principal ventaja), la autoevaluación y la coevaluación. Asimismo, señalan que la evaluación realizada con la rúbrica será o no formativa dependiendo del uso que se le dé a la herramienta más que a su diseño.

Mediante las rúbricas se autorregula el aprendizaje; no obstante, saber utilizarlas implica crear espacios de formación y realizar estudios de validez y fiabilidad de contenido (Cano, 2015; López, 2021). Guzmán Cedillo et al. (2017) enfatizan en la importancia de contar con rúbricas validadas, pues en la medida en que estas cumplan con el criterio de validez y confiabilidad, se garantiza que las expectativas sean comprendidas, que los criterios de evaluación sean explícitos y, por consiguiente, que exista mayor congruencia entre quienes emiten juicios de calidad. Esto ayudó a mejorar la rúbrica que se elaboró inicialmente, si bien el instrumento lo habían revisado varios expertos, con la validación se reconoció la relevancia de cada criterio.

Otra investigación que sirvió de soporte fue la de García-Valcarcel et al. (2020), quienes diseñaron y validaron una rúbrica para evaluar las competencias demostradas por los estudiantes en sus trabajos de fin de máster en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Destacan que el instrumento diseñado es fiable, lo cual se evidencia en la concordancia existente entre las puntuaciones de los evaluadores. Asimismo, expresan que, dada la correlación positiva evidenciada con un criterio externo, la rúbrica tiene una alta concordancia entre sus criterios, pues demuestra que, una vez validada, es importante modificarla y evaluar el nivel de fiabilidad que esta tiene; en este caso se realizó mediante un proceso estadístico.

Estas investigaciones permiten reflexionar sobre la funcionalidad de la rúbrica diseñada para evaluar las consignas de escritura que elaboran los docentes universitarios, así como orientar su producción. Utilizar esta herramienta garantiza mayor coherencia y uniformidad al elaborar una consigna, y asegura que las propuestas de los profesores sean mejor comprendidas por sus estudiantes.

En consecuencia, se espera contribuir con este campo, primero, con la descripción sobre la consigna como género discursivo, a partir de la experiencia y de lo que aportan las fuentes bibliográficas consultadas; segundo, con el planteamiento, al profesorado, de una rúbrica que posibilite autoevaluar las consignas que utilizan en clase, posteriormente mejorarlas o que sirvan de guía para elaborar dicho género.

Metodología

En esta investigación, se propuso diseñar y validar una rúbrica para orientar la elaboración de consignas de escritura en el ámbito académico. Para ello, se realizó un estudio instrumental, el cual consiste en la creación y adaptación de un test, en este caso de una rúbrica, siguiendo una serie de normas de revisión. Carretero y Pérez (2005) proponen que las fases sean: justificación del estudio, delimitación conceptual, construcción y evaluación cualitativa, análisis estadístico, estudio de la estructura, fiabilidad y validez. Se trabajó un enfoque mixto con el objetivo de validar dicho instrumento, de tal manera que facilite a los docentes adquirir un nivel mayor de objetividad al evaluar o redactar sus consignas.

Se optó por crear una rúbrica analítica¹, porque su función y estructura guardan coherencia con los objetivos planteados en la investigación que dio origen a su elaboración. Fue diseñada tomando en cuenta los elementos que la caracterizan

(criterios o dimensiones, niveles de desempeño y descriptores), así como su funcionalidad: evaluar los elementos y componentes que conforman una tarea de escritura, otorgar ponderaciones diferentes a cada indicador, determinar los puntos fuertes y débiles de la tarea, y servir como instrumento de retroalimentación en cada criterio o dimensión (Blanco, 2008).

Diseño y validación de la rúbrica

Justificación del estudio

En la actualidad, la universidad no cuenta con una rúbrica para evaluar las consignas de escritura. Esta situación motivó al equipo investigador a elaborar y validar una rúbrica de tipo analítica, compuesta por criterios que faciliten la valoración de las tareas de escritura redactadas por los docentes de las diferentes áreas disciplinares.

Delimitación conceptual

A partir de las fuentes bibliográficas consultadas sobre la función, estructura y características lingüísticas y discursivo textuales de las consignas, se redactaron las dimensiones o criterios con cada descriptor, los cuales expresan diferentes niveles de desempeño, según la escala valorativa especificada en la rúbrica. Esta contenía siete criterios y trece subcriterios (tabla 1), cada uno con cuatro descriptores y niveles de dominio (logrado, medianamente logrado, escasamente logrado, no logrado).

A partir de las ideas de estos autores se elaboraron siete criterios, aunque al principio existía uno exclusivo para evaluar la *normativa* y otro relacionado con el *respeto por la propiedad intelectual*, los cuales se fusionaron con otros. Asimismo, el primer borrador evaluaba por separado la *modalidad de trabajo* y el *léxico*; sin embargo, dado que eran demasiados criterios, se incluyeron como parte de los descriptores de *operación o acción a ejecutar*, lo cual arrojó como resultado la primera versión de la rúbrica.

¹ La rúbrica fue elaborada en el marco del proyecto de investigación "Alfabetización académica: fortalezas, desafíos y oportunidades en la formación docente", con el propósito de evaluar las consignas de escritura que conformaron el corpus del estudio, lo que permitió diagnosticar la situación de la alfabetización académica en la universidad.

Tabla 1*Organizador de la primera versión de la rúbrica*

Criterios	Subcriterios	Autor
1. Producto	Género discursivo Especificaciones sobre la entrega	Dezorzi <i>et al.</i> (2020). Atorresi (2005).
2. Contenido	Bibliografía de apoyo	Blanco (2008). Dezorzi <i>et al.</i> (2020).
3. Pautas específicas (instrucciones)	Estrategias de lectura. Estrategias de escritura. Pautas de evaluación.	Ministerio de Educación (2020), Marcet (2021).
4. Sentido de la actividad	Aprendizaje esperado. Situación de enunciación.	Ruiz Terroba <i>et al.</i> (2017), Sotomayor <i>et al.</i> (2015).
5. Operación o acción a ejecutar	Acciones. Léxico.	Riestra (2010), Sotomayor <i>et al.</i> (2015).
6. Coherencia, cohesión y normativa	Aspectos lingüísticos y discursivo-textuales. Normativa.	Marcet (2021).
7. Respeto por la propiedad intelectual	Citas y bibliografía.	García-Valcarcel <i>et al.</i> (2020).

Construcción y evaluación

- *Validación de expertos.* Esta primera versión se envió a cinco expertos con experiencia en el tema, con el fin de que fuera validada; quienes revisaron la rúbrica usando una ficha creada para estos fines, estructurada por tres criterios valorados mediante una escala Likert, así como un apartado para colocar comentarios y sugerencias. Los expertos evaluaron la *relevancia* del tema a investigar para la toma de decisiones en el abordaje de la lectura y escritura desde las disciplinas; la *formulación clara* de criterios y descriptores por medio de un léxico apropiado para sus lectores y la *coherencia* de estos con los objetivos y dimensiones de análisis de la investigación (Supo, 2013).
- *Pilotaje utilizando consignas.* Para verificar su confiabilidad, se realizó un pilotaje con la rúbrica mejorada (segunda versión), utilizando doce consignas de escritura elaboradas por profesores universitarios de diversas disciplinas. Tres miembros del equipo de investigación evaluaron por separado la totalidad de consignas, cuya revisión constituyó

una oportunidad para hacer ajustes significativos a la rúbrica en lo referente a coherencia, sintaxis, claridad y precisión.

- *Valoración por expertos de la tercera versión de la rúbrica.* La nueva versión de la rúbrica fue enviada a un segundo grupo de expertos, once en total (dos con experiencia en metodología y nueve con dominio disciplinar), así como al primer grupo, para un total de dieciséis expertos, quienes validaron cada criterio del instrumento. Una vez más, se realizaron ajustes tomando en cuenta las sugerencias ofrecidas por los jueces, con lo cual se obtuvo la versión final.

Resultados y análisis

En este acápite se analizan los resultados del proceso de validación de la rúbrica por medio de la presentación de tablas que muestran las estadísticas de fiabilidad y la validez de contenido de dicho instrumento, cada una con sus respectivas interpretaciones. En la [tabla 2](#) se muestra el nivel de fiabilidad de la rúbrica con el alfa de Cronbach, a partir del pilotaje por parte de los especialistas, lo cual

arrojó como resultado un coeficiente de 0,919. Según lo establecen [George y Mallery \(2003\)](#), si α es mayor que 0,9, se considera un nivel excelente de fiabilidad.

Tabla 2

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N.º de elementos
0,919	45

Tomando en cuenta que las consignas fueron evaluadas utilizando la segunda versión de la rúbrica, cuya calificación máxima era de 42 puntos, en la tabla 3 se evidencia que la mayoría de las consignas no cumplían con varios de los criterios descritos en la rúbrica; es decir, carecían de la estructura propia de este género discursivo. Al menos dos de los evaluadores coincidieron al otorgar la misma calificación a cuatro de las consignas (2, 6, 11 y 12), y a ocho de ellas asignaron calificaciones muy cercanas, con una diferencia de uno o dos puntos (1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10). No obstante, en las consignas 3, 8, 9 y 12, hubo una diferencia de 9 o 10 puntos con relación a la menor y mayor calificación otorgada por dos de los evaluadores. Los datos presentados en la [tabla 3](#) ofrecen la oportunidad de reflexionar sobre la necesidad de

mejorar algunos de los criterios descritos en la rúbrica utilizada y, por consiguiente, continuar con la validación.

Los expertos evaluaron la rúbrica utilizando la escala Likert, siendo el 4 el nivel más alto ([tabla 4](#)). Aquí se obtuvo un coeficiente de fiabilidad de 0,813, lo cual sugiere la unificación de los criterios *contenido y respeto por la propiedad intelectual*, y la reestructuración del criterio *pautas específicas (instrucciones)*. En consecuencia, se evaluó la relevancia de los ítems del instrumento usando el coeficiente de V de Aiken, lo que arrojó un intervalo de 0,917 a 1. Según [Penfield y Giacobbi \(2009\)](#), la relevancia del contenido debe estar por encima de 0,7; de lo contrario recomiendan eliminarlos, y su nivel óptimo oscila entre 0,9 a 1. Como se observa en la [tabla 4](#), todos los criterios se ubicaron en el nivel óptimo.

La dimensión *relevancia del tema* se valoró usando la escala desde irrelevante hasta muy relevante; y las dimensiones *formulación clara de criterios y descriptores*, así como *coherencia de los ítems con los objetivos y dimensiones de análisis* se evaluó desde el nivel de claridad muy bajo hasta el nivel alto. En promedio, en todos los criterios se obtuvo un nivel de 3,8 a 4, esto significa que los elementos que contiene la rúbrica son precisos y claros.

Tabla 3

Calificaciones de las consignas evaluadas

N.º de consigna	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3	Promedio
1	6	3	2	4
2	20	22	20	21
3	24	34	23	27
4	15	11	12	13
5	22	23	25	23
6	10	6	6	7
7	19	25	20	21
8	31	23	22	25
9	18	20	11	16
10	40	37	35	37
11	29	34	29	31
12	41	32	41	38

Tabla 4*Validez de contenido de la nueva rúbrica*

Dimensión	Criterio	Media	V de Aiken
Relevancia del tema		4,0	1,000
Formulación clara de criterios y descriptores	1	3,75	0,917
	2	3,813	0,938
	3	3,813	0,938
	4	3,813	0,938
	5	3,875	0,958
	6	3,938	0,979
Coherencia de los ítems con los objetivos y dimensiones de análisis (variables)	1	3,813	0,938
	2	3,813	0,938
	3	3,875	0,958
	4	3,875	0,958
	5	3,938	0,979
	6	4,00	1,000

Para determinar la validez de cada criterio y su contenido, se trabajó el coeficiente V de Aiken y la valoración de los expertos. Al respecto, la [tabla 4](#) muestra que el valor de V oscila entre 0,92 y 1,0, lo cual demuestra que los expertos evaluaron positivamente cada criterio presente en la rúbrica y que no había diferencias entre los juicios de validez del contenido valorado en dicho instrumento.

Los criterios y descriptores fueron mejorados constantemente durante el diseño y la validación, lo cual arrojó como resultado la versión final que consta de seis criterios. Cada uno contiene cuatro descriptores de acuerdo con los niveles de valoración (véase [anexo](#)).

Conclusiones

A partir de los resultados y los objetivos de la investigación, a continuación, se exponen las conclusiones y posteriormente algunas recomendaciones.

La rúbrica diseñada contiene descriptores que orientan la elaboración de consignas de escritura y su evaluación. Con estos es posible identificar la presencia o no de los elementos estructurales que proponen autores diversos ([Atorresi, 2005](#); [Dezorzi et al. 2021](#); [Ministerio de Educación, 2020](#); [Martínez, 2013](#); [Riestra, 2004](#); [Sotomayor](#)

[et al., 2015](#); [Stagnaro, 2018](#); [Vázquez, 2007](#)), para distinguirla como género discursivo.

El uso de la rúbrica posibilita la emisión de un juicio general que da cuenta de la elaboración de consignas de escritura auténticas con todas sus partes estructurales y las características lingüísticas y discursivo textuales propias de este género discursivo. Esta es una herramienta de evaluación cualitativa que contempla la presencia de las dimensiones valoradas y el grado en que cada una se ha logrado. En consonancia con [Blanco \(2008\)](#) y [Marcet \(2021\)](#), la rúbrica posibilita una corrección más rápida y objetiva, favorece la redacción clara y precisa de los criterios a tomar en cuenta en la evaluación, facilita la retroalimentación y sirve de modelo a quien la utiliza para la elaboración de una tarea y para valorar la calidad de un trabajo.

Este instrumento es confiable para ser usado con los docentes en formación y por los docentes formadores para evaluar sus consignas y orientarlos cuando las estén redactando. Sus dimensiones, descriptores y niveles de logro propician la retroalimentación efectiva y, por consiguiente, la metacognición propia de la producción escrita. Asimismo, favorece la elaboración de consignas que aborden la escritura desde un enfoque epistémico ([Navarro, 2021](#); [Serrano, 2014](#)) y que

propicien el desarrollo de competencias de forma situada (Carlino, 2013; Lovera y Castro, 2021); en el mismo sentido, se promueve el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura y escritura (Álvarez, 2010).

La rúbrica diseñada es valorada como un instrumento fiable, válido y aceptable que impacta de manera positiva en la producción de consignas de escritura. Se realizó una valoración con el coeficiente V de Aiken, el cual permitió reconocer la relevancia de contenido de cada ítem según la inferencia de los expertos. Por consiguiente, la rúbrica se califica como óptima para evaluar habilidades y competencias (Penfield y Giacobbi, 2009).

Asimismo, consta de consistencia interna adecuada al ser evaluada mediante el coeficiente de alfa de Cronbach. Cuenta con una de las condiciones para su fiabilidad, lo que asegura la obtención de consignas de escritura estructuralmente completas, claras, precisas y coherentes. Se constituye en un instrumento válido para evaluar los elementos estructurales, normativos y discursivo textuales de una consigna de escritura.

Dado que la rúbrica está diseñada para ser trabajada por especialistas del área, en el marco de la investigación que dio origen a su elaboración, si un docente de otra disciplina desea recurrir a ella, es preciso adecuar el léxico, ya que en esta se incluyen tecnicismos propios de la enseñanza de la lengua escrita. De no hacerle adaptaciones, es recomendable que los docentes que la trabajen sean entrenados, que se creen espacios de formación en los que se les oriente sobre los géneros discursivos propios de sus disciplinas, el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas de la escritura, la situación de enunciación, así como orientarlos sobre cómo hacer uso formativo de esta herramienta.

Reconocimientos

Este artículo es un resultado directo del proyecto "Alfabetización académica: fortalezas, desafíos y

oportunidades en la formación docente", el cual fue posible gracias al apoyo financiero del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), a través de la Vicerrectoría de Investigación, bajo el código VRI-PI-6-2022-032.

Referencias

- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas de escritura*. Octaedro.
- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 10(1), 4-14. <https://doi.org/10.14483/22486798.447>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=744278>
- Blanco, Á. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto Navarro (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 171-188). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=289201>
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5294563>
- Carlino, P. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. En P. Carlino y S. Martínez (coord.), *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as* (pp. 51-90). Educo. <https://www.academica.org/paula.carlino/140>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carretero, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*,

- 5(3), 521-551. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33705307>
- Dezorzi, G., Gascón, M. C., Nardoni, F. y Ponisio, M. (2021). *La formulación de consignas*. Instituto Politécnico, Departamento de Idiomas. <http://hdl.handle.net/2133/22675>
- García-Valcarcel, A., Hernández, A., Martín del Pozo, M. y Olmos, S. (2020). Validación de una rúbrica para la evaluación de trabajos fin de máster. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 72-96. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15151>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4.ª ed.). Allyn y Bacon.
- Guzmán Cedillo, Y. I., Lima Villeda, D. N. y Meza Cano, J. M. (2017). Diseño y confiabilidad de una rúbrica para evaluar infografías didácticas. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 35(2), 17-36. <https://doi.org/10.14201/et20173521736>
- López, F. (2021). Validación de una rúbrica para las competencias docentes en el marco de los aprendizajes clave. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(29), 1-13. <http://doi.org/10.46652/rgn.v6i29.827>
- Lovera, P. y Castro, C. (2021). ¿Cómo diseñar tareas de escritura? Escribir y evaluar para aprender desde las disciplinas. En F. Navarro (ed.), *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes* (pp. 91-149). Universidad de Chile. <https://doi.org/10.34720/sdgk-wf14>
- Marcet, V. J. (2021). La rúbrica como texto comunicativo en la evaluación: diseño de una rúbrica analítica para la evaluación de rúbricas. En M. C. López Esteban, *Innovación en la formación de los futuros educadores de educación secundaria para el desarrollo sostenible y ciudadanía mundial* (pp. 171-184). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ0303>
- Martínez, M. C. (2013). Los géneros desde una perspectiva socio enunciativa. La noción de contexto integrado. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 13(2), 21-40. <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/issue/view/2098>
- Ministerio de Educación. (2020). *Claves para el diseño de consignas escolares*. <https://r.issu.edu.do/FB>
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Delta*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1, 38-56. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>
- Navarro, F. y Revel, A. (2021). *Escribir para aprender: disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. WAC Clearinghouse. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2021.1176>
- Navarro, F. y Stagnaro, D. (2012). Procesos en consignas de escritura universitaria: el caso de la carrera de Ingeniería Industrial. En E. Ghio y F. Mónaco (eds.), *Del género a la cláusula: los aportes de la LSF al estudio del lenguaje en sociedad. Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística Sistemico-Funcional de América Latina (Alfar)* (pp. 64-72). Ediciones Universidad Nacional del Litoral. <https://www.researchgate.net/publication/305637206>
- Oroño, M., Salvá, N. y Sarni, M. (2020). Las consignas como textos de enseñanza que anuncian la experiencia en el aula. Apreciaciones sobre el caso de la Educación Física. *Perspectivas Educativas*, 10(1), 133-146. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/2358>
- Penfield, R. D. y Giacobbi, P. R. (2009). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225. 10.1207/s15327841mpee0804_3
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio discursivo de la enseñanza de la lengua* [Tesis doctoral Universidad de Ginebra]. UNIGE. 10.13097/archive-ouverte/unige:266
- Riestra, D. (2010). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la

- reenseñanza de la lengua. *Enunciación*, 15(1), 173-181. <https://doi.org/10.14483/22486798.3114>
- Ruiz Terroba, R., Vázquez, E. y Sevillano García, M. L. (2017). La rúbrica de evaluación de la competencia en expresión escrita. Percepción del alumnado sobre su funcionalidad. *Ocnos*, 16(2), 107-117. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1349
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. 10.25100/lenguaje.v42i1.4980
- Sotomayor, C., Avila, N. y Jéldrez, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santillana. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136701>
- Stagnaro, D. (2018). Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura. En L. Natale y D. Stagnaro (coord.), *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza* (pp. 15-58). UNGS. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/11/9789876303910-completo.pdf>
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento. Aprender a crear y validar instrumentos como un experto*. Biblioteca Nacional del Perú. <https://r.issu.edu.do/uF>
- Vázquez, A. (2007). Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. *Colección de Cuadernillos de actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria*, 2(7), 4-16. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/vazquez-set07.pdf>
- Villalonga, M. M. y Padilla, C. (2020). Leer en la secundaria y en la universidad. Perspectivas de estudiantes de Psicología. *Ciencia y Educación*, 4(2), 87-102. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp87-102>

Anexo

Rúbrica para orientar la elaboración y evaluación de consignas de escritura

Criterios	Logrado (30)	Medianamente logrado (20)	Escasamente logrado (10)	No logrado (0)
1. Producto	Especifica el género discursivo a producir, indica todas las partes que lo conforman y los elementos que contiene cada una; así como la forma –física o digital– y fecha límite de entrega, extensión, formato (tipo y tamaño de letra, interlineado, espacio entre párrafos, alineación, márgenes...).	Especifica el género discursivo a producir, indica la mayoría de las partes que lo conforman y los elementos que contiene cada una; así como la forma –física o digital– y fecha límite de entrega, extensión, formato (tipo y tamaño de letra, interlineado, espacio entre párrafos, alineación, márgenes...).	Aunque especifica el género discursivo a producir, no indica las partes que lo conforman, las ideas que se solicita escribir no se corresponden con este. Indica algunos aspectos como: la forma –física o digital– y fecha límite de entrega, extensión, formato (tipo y tamaño de letra, interlineado, espacio entre párrafos, alineación, márgenes...).	No especifica el género discursivo a producir. Tampoco indica los aspectos relacionados con el formato que se deben tomar en cuenta.
Valoración	(6 puntos)	(4 puntos)	(2 puntos)	(0 puntos)
2. Contenido y respeto por la propiedad intelectual	Ofrece todas las orientaciones necesarias que garanticen la comprensión del tema a desarrollar. Fomenta el respeto por la propiedad intelectual, invitando a citar las voces ajenas y a escribir las referencias bibliográficas, de acuerdo con una normativa de citación en su edición vigente.	Ofrece la mayoría de las orientaciones para la comprensión del tema a desarrollar. Fomenta el respeto por la propiedad intelectual, invitando a citar las voces ajenas y a escribir las referencias bibliográficas, de acuerdo con una normativa de citación.	Ofrece escasas orientaciones para la comprensión del tema a desarrollar. Fomenta el respeto por la propiedad intelectual, invitando a citar las voces ajenas o a escribir las referencias bibliográficas, sin especificar una normativa de citación a utilizar.	No ofrece orientaciones para la comprensión del tema a desarrollar ni fomenta el respeto por la propiedad intelectual.
Valoración	(6 puntos)	(4 puntos)	(2 puntos)	(0 puntos)
3. Operación o acción a ejecutar	Señala todas las acciones concretas que se deben ejecutar a partir de la consigna de escritura facilitada: qué leer, cómo organizarse, modos y criterios de evaluación, etc. Utiliza verbos que favorecen el desarrollo de competencias y un léxico que facilita la comprensión de las acciones que se quiere que los estudiantes realicen. Define términos o expresiones que pueden dificultar la comprensión.	Señala la mayoría de las acciones concretas que se deben ejecutar a partir de la consigna de escritura facilitada: qué leer, cómo organizarse, modos y criterios de evaluación, etc. Utiliza verbos que favorecen el desarrollo de competencias y un léxico que facilita la comprensión de las acciones que se quiere que los estudiantes realicen, definiendo algunos términos que se prestan a confusión.	Señala algunas de las acciones concretas que se deben ejecutar a partir de la consigna de escritura facilitada: qué leer, cómo organizarse, modos y criterios de evaluación, etc. Utiliza verbos que favorecen poco el desarrollo de competencias y un léxico que dificulta la comprensión de las acciones que se quiere que los estudiantes realicen.	No señala las acciones que se deben ejecutar con respecto a lo que solicita escribir.
Valoración	(6 puntos)	(4 puntos)	(2 puntos)	(0 puntos)
4. Pautas del proceso cognitivo de la escritura	Promueve la escritura procesual, indicando todos los pasos a seguir: acceso al conocimiento, planificación, textualización y revisión.	Promueve la escritura procesual, indicando tres de los pasos a seguir: acceso al conocimiento, planificación, textualización y revisión.	Promueve la escritura procesual, indicando uno o dos de los pasos a seguir: acceso al conocimiento, planificación, textualización y revisión.	No promueve la escritura procesual.

Criterios	Logrado (30)	Medianamente logrado (20)	Escasamente logrado (10)	No logrado (0)
Valoración	(4 puntos)	(3 puntos)	(2 puntos)	(0 puntos)
5. Sentido de la actividad	Proporciona todos los elementos de la situación de enunciación: imagen del enunciador, posibles destinatarios de prácticas sociales propias de la disciplina, su contexto de interacción, el registro que se debe utilizar y el propósito que motiva la escritura del género discursivo...	Proporciona la mayoría de los elementos de la situación de enunciación: imagen del enunciador, posibles destinatarios de prácticas sociales propias de la disciplina, su contexto de interacción, el registro que se debe utilizar y el propósito que motiva la escritura del género discursivo...	Proporciona algunos de los elementos de la situación de enunciación: imagen del enunciador, posibles destinatarios de prácticas sociales propias de la disciplina, su contexto de interacción, el registro que se debe utilizar y el propósito que motiva la escritura del género discursivo...	No proporciona los elementos de la situación de enunciación.
Valoración	(5 puntos)	(3 puntos)	(1 punto)	(0 puntos)
6. Coherencia, cohesión y normativa	Promueve la escritura tomando en cuenta los siguientes aspectos lingüísticos y discursivo-textuales: coherencia, cohesión, adecuación; y los normativos: acentuación, puntuación, mayúsculas, concordancia... de la lengua española.	Promueve la escritura tomando en cuenta la mayoría de los aspectos lingüísticos y discursivo-textuales: coherencia, cohesión, adecuación; y los normativos: acentuación, puntuación, mayúsculas, concordancia... de la lengua española.	Promueve la escritura tomando en cuenta algunos de los aspectos lingüísticos y discursivo-textuales: coherencia, cohesión, adecuación; y los normativos: acentuación, puntuación, mayúsculas, concordancia... de la lengua española.	Promueve la escritura sin tomar en cuenta los aspectos lingüísticos, discursivo-textuales, ni los normativos de la lengua española.
Valoración	(3 puntos)	(2 puntos)	(1 punto)	(0 puntos)



Lenguaje, sociedad y escuela



Fenómenos léxico-semánticos motivados por la declaración de pandemia por covid-19

Lexical-Semantic Phenomena Motivated by the Declaration of the COVID-19 Pandemic

Fenômenos léxico-semânticos motivados pela declaração da pandemia de Covid-19

María Mercedes Hernández Henríquez¹  , Miguel Ángel Mahecha Bermúdez²  

Resumen

El propósito del estudio fue describir y explicar la relación entre las particularidades morfosintácticas de las palabras y el sentido que se invoca a través de ellas en el contexto discursivo de la pandemia, por medio del marco teórico de referencia para el nivel léxico-semántico. Para ello, se recolectó un número representativo de elementos lexicales cuyo rasgo común era la combinación estructural de la denominación coloquial y cotidiana con las denominaciones técnicas correspondientes al área de medicina, para generar nuevos términos, modificados e, incluso, resignificados, pero en alusión a la cotidianidad del confinamiento. El estudio se desarrolló según los planteamientos de la metodología terminológica sistemática Cabré (2017) y Bevilacqua (2017), por cuanto debe seguir una serie de fases consecutivas, a saber: tema, lengua, usuarios, selección de herramientas de extracción lingüística, elaboración de la base de datos e informaciones que se van a incluir en la construcción del corpus. Lo anterior condujo a la recopilación de 208 términos, en un fichero léxico.

Palabras clave: pandemia covid-19, lenguas, metodología terminológica sistemática, creatividad.

Abstract

The purpose of the study was to describe and explain the relationship between the morphosyntactic particularities of words and the meaning invoked through them in the discursive context of the pandemic, using the theoretical framework of reference for the lexical-semantic level. To this effect, a representative number of lexical elements was collected, whose common feature was the structural combination of colloquial and everyday terms with the technical ones corresponding to the field of medicine, in order to generate new terms, modified and even resignified, but alluding to the daily life of the lockdown. This study was conducted according to the principles of Cabré and Bevilacqua's systematic terminological methodology, wherein a series of consecutive phases must be followed, namely: topic, language, users, selection of linguistic extraction tools, preparation of the database, and the information to be included in the construction of the *corpus*. The above led to the compilation of 208 terms in a lexical file.

Keywords: COVID-19 pandemic, languages, systematic terminological methodology creativity.

Resumo

O objetivo do estudo foi descrever e explicar a relação entre as particularidades morfossintáticas das palavras e o significado invocado através delas no contexto discursivo da pandemia, utilizando um quadro teórico de referência para o nível léxico-semântico.

1 Doctora en Lingüística, licenciada en Filología e Idiomas: Humanidades. Universidad Surcolombiana. Colombia. Correo electrónico: maria.hernandez@usco.edu.co.
2 Magíster en Lingüística Española, licenciado en Filología e Idiomas: Francés. Universidad Surcolombiana. Colombia. Correo electrónico: miguelangel.mahecha@usco.edu.co.

Cómo citar: Hernández, M., y Mahecha, M. (2024). Fenómenos léxico-semánticos motivados por la declaración de pandemia por covid-19. *Enunciación*, 29(1), 117-136. <https://doi.org/10.14483/22486798.21405>

Artículo recibido: 11 de octubre de 2023; aprobado: 22 de julio de 2024

Para o efeito, foi coletado um número representativo de elementos lexicais, cuja característica comum foi a combinação estrutural de nomes coloquiais e quotidianos com nomes técnicos correspondentes à área da medicina, de modo a gerar novos termos, modificados e até ressignificados, mas alusivos ao carácter quotidiano do confinamento. O estudo foi desenvolvido de acordo com as abordagens da metodologia terminológica sistemática Cabré (2017) e Bevilacqua (2017), na medida em que deve seguir uma série de fases consecutivas: tema, língua, usuários, seleção de ferramentas de extração linguística, elaboração da base de dados e informações para incluir na construção do corpus. Isto levou à coleta de 208 termos num ficheiro lexical.

Palavras-chave: Pandemia de Covid-19, línguas, metodologia terminológica sistemática, criatividade.

Introducción

Cuando en marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia por el covid-19¹, la población mundial no imaginaba las repercusiones sociales que desencadenaría el coronavirus. En primer lugar, el confinamiento obligatorio, el cierre de las ciudades y países, la suspensión de todas las actividades de encuentro colectivo; en segundo lugar, la implementación de la virtualidad como una manera de reemplazar la presencialidad en ocupaciones laborales y de estudios; en tercer lugar, el desborde de las unidades de cuidados intensivos, de los hospitales, además de los servicios funerarios que no daban abasto; en cuarto lugar, los conflictos motivados por la convivencia obligada de los miembros de una misma familia, y finalmente, las particularidades biológicas del virus y la enfermedad que plantearon desafíos a la comunidad médica y a los especialistas en la fabricación de vacunas y medicamentos. Este escenario desencadenó cambios sociales, económicos, políticos, culturales y laborales a nivel global, e hizo que el interés se enfocara en un efecto positivo de la enfermedad covid-19: el fenómeno de la motivación y creación lexicales como manera de entender el universo de significado activado por el elemento léxico covid-19.

Una vez se declaró el estado de pandemia, el tejido comunicativo comenzó a reconstruirse a través del nivel léxico-semántico; se observó, por una

parte, los anuncios de los gobiernos y los medios de comunicación que focalizaron los semas *guerra*, *confrontación*, *lucha* e, incluso, *enfrentamiento*:

Fernando Ruiz Gómez se reunió con secretarios de Salud del país, EPS, IPS, aseguradoras y agremiaciones para establecer el Plan de respuesta ante el ingreso de coronavirus a Colombia, por lo cual todos los territorios deben a partir de este momento activar su plan de contingencia para enfrentar este reto en salud mundial [...]. El país se prepara desde hace más de ocho semanas para enfrentar la llegada del nuevo coronavirus COVID-19. ([Ministerio de Salud y Protección Social, 2020](#))

“Nous sommes en guerre» A six reprises, Emmanuel Macron a utilisé la même expression. Un ton martial, visant à sonner la “mobilisation générale” contre un “ennemi [...] invisible, insaisissable”. Lors d’une allocution solennelle de vingt et une minutes, lundi 16 mars à 20 heures –la deuxième en cinq jours–, le chef de l’Etat a annoncé un arsenal de mesures d’une radicalité inédite, afin de lutter contre la pandémie du coronavirus. [“Estamos en guerra”. Emmanuel Macron utilizó la misma expresión seis veces. Un tono marcial, destinado a hacer sonar la “movilización general” contra un “enemigo invisible y escurridizo”. [...] el jefe del Estado anunció un arsenal de medidas radicales sin precedentes para combatir la pandemia de coronavirus]. ([Coutausse, 2020](#))

Por otra parte, el uso de *unidad*, *unión*, *solidaridad*, *cooperación* como alternativa contraria, pero complementaria. Ya no se trata de un presidente sino de un escritor:

¹ Se emplea *covid-19*, ya que, en atención a las recomendaciones de la Real Academia Española (RAE), la Fundación de Español Urgente ([Fundéu, 2021](#)) señala que al tratarse de un nombre común de enfermedad su lexicalización debe emplearse en minúscula.

Certains hommes politiques disent que la bataille contre le coronavirus est une guerre. Mais je ne pense pas que ce soit une bonne métaphore, analyse Murakami. Ce n'est pas un combat entre le bien et le mal, un conflit entre ennemis, je pense que c'est plus un test de notre capacité à coopérer, nous entraider, nous unir. Ce n'est pas une confrontation de pouvoir pour s'entretuer, c'est une bataille pour continuer à vivre. [Algunos políticos afirman que la batalla contra el coronavirus es una guerra. Pero no creo que sea una buena metáfora [...]. No es una batalla entre el bien y el mal, un conflicto entre enemigos, creo que es más bien una prueba de nuestra capacidad de cooperar, de ayudarnos unos a otros, de unirnos. No es una confrontación de poder para matarnos unos a otros, es una batalla para seguir adelante con la vida]. (Murakami, 2020).

El propósito del estudio es describir y explicar la relación entre las particularidades morfosintácticas de las palabras y su sentido, utilizando el marco teórico de referencia para el nivel léxico-semántico. Para ello, se recolectó un número representativo de elementos lexicales cuyo rasgo común era la combinación estructural de la denominación coloquial y cotidiana con las denominaciones técnicas para generar nuevos términos, modificados e incluso, resignificados, pero aludiendo a la cotidianidad de la crisis. Se observó cómo términos pertenecientes a la red semántica médica, pasaron a la red semántica de la vida cotidiana: *virus SARS-CoV-2*, *Covid-19*, *pandemia*, *pruebas PCR*, *cuarentena*, *bioseguridad*, *distanciamento social*, *casos confirmados*, *contacto directo*, *contagio*, *asintomático*, *Pfizer*, *AstraZeneca*, *Sinovac*, *Sputnik*, *Moderna*, *Janssen*. También, se pueden mencionar tres aplicativos móviles creados por el Gobierno nacional: *MiVacunaCovid-19*, *SegCovid19* y *CoronApp*. La OMS creó el término *CoViNet*: "red mundial de lucha contra los coronavirus" (OMS, 2004). *Covid* también estuvo presente en los nombres de los recién nacidos: *Covid*

Marie, *Covid Manuel*, *Covid* y *Corona*. Y *cuarentenials* como denominación dada a los bebés que nacieron en medio la pandemia.

Marco teórico

Sobre el léxico de la pandemia, se hallaron estudios que en su mayoría apuntan a la influencia que han tenido los medios de comunicación en la percepción de algunas comunidades sobre la crisis sanitaria. Otros identifican las nuevas palabras surgidas en el escenario pandémico para describir su sentido en el contexto empleado, en donde algunos optan por el estudio de los términos especializados, y otros, de los vulgarizados.

El número de estudios realizados entre 2020 y 2022, consagrados al análisis del léxico pandémico, es alto, lo cual no invalida un nuevo estudio, pues no se trata de una moda sino de seguir registrando la variación y la creatividad lingüística, en particular cuando se sabe que la enfermedad permanece endémica. La continua aparición de términos, evidenciada en publicaciones de 2023 y 2024, señala la relevancia de estudios lingüísticos en torno a la contingencia sanitaria que azotó al mundo, pues ha permitido observar en tiempo real el dinamismo de la lengua.

Ávila *et al.* (2020) trabajaron sobre el léxico compartido por un grupo de universitarios españoles, para lo cual se apoyaron en el marco conceptual de la disponibilidad-centralidad, categorización léxica y herramientas léxico-estadísticas para identificar los prototipos cognitivos comunitarios. Los resultados mostraron concepciones colectivas desesperanzadoras derivadas de los sentimientos de *terror*, *agobio* e *incertidumbre* ante el futuro y la sensación de *mentira* e incluso *conspiración*, cuando se trata de lo político.

Osorio (2020) analizó las palabras empleadas en la prensa peruana. A partir de la muestra, describió la formación de palabras empleada e intentó identificar si existía algún término nuevo para describir su sentido en el contexto utilizado.

Además de exponer el significado de cada entrada, señaló su formación subyacente y alternó lo estructural-gramatical con la representación cultural.

Gwiazdowska (2021) se concentró en tres etapas de la creación lexical. En la primera, analizó un repertorio de términos y expresiones que se vulgarizaron, se convirtieron en moda y pasaron ser parte de las conversaciones diarias provenientes de diversos ámbitos especializados que estaban restringidas al ámbito científico o médico-sanitario. En la segunda, analizó la extensión semántica y presentó algunos términos que durante la pandemia modificaron su significado. Finalmente, focalizó la faceta creativa e innovadora del lenguaje coronavírico o, en palabras de Rodríguez Ponga y Salamanca (2020), *nuevo lenguaje covídico* (NLC). Se muestran las expresiones coloquiales de carácter jocoso que surgieron del ingenio popular, logrando amplia difusión por las redes sociales y los medios de comunicación.

Lázaro Rodríguez (2020) analizó las noticias publicadas entre el 9 de enero y el 29 de abril de 2020, en Okdiario.com y Eldiario.es a través de Facebook como fuente de información, que contuvieran las metaetiquetas: *coronavirus*, *covid*, *2019-nCoV*, *SARS-CoV-2* o *CoV-SARS-2*. La metodología incluyó el uso de metaetiquetas para construir una nube de palabras, y facilitar el análisis comparativo de la cobertura de noticias. La recuperación de información se realizó mediante la base de datos *My News* y las interacciones de Facebook a través de *SharedCount*. La extracción de palabras se realizó con la aplicación *Voudouris* sobre web *scraping*, con lo que evidenció un aumento significativo de noticias, y la orientación política de <https://www.okdiario.com> hacia la derecha y la imparcialidad de <https://www.eldiario.es>.

Galache (2020) se centró en la situación del intérprete médico-sanitario durante la pandemia, por lo que ofreció un glosario español-francés con términos relacionados con la pandemia; así, posibilitó el desarrollo de la labor terminológica asociada a la enfermedad.

Campos Rivero y Balarezo López (2021) elaboraron un glosario de términos sobre la pandemia para mejorar la comunicación entre expertos y la población en el Perú. Para ello, hicieron una revisión bibliográfica en el campo de la salud pública, la economía y las ciencias sociales. Como conclusión, señalaron que los profesionales de la salud debían unificar criterios de significación de los términos y emplear un lenguaje asequible para la población.

Ballesteros Aguayo y Escobar (2020) estudiaron la variabilidad lingüística, conceptual y normativa desencadenada por la emergencia sanitaria, como la veloz transmisión de dicha variabilidad gracias a las nuevas tecnologías. Constataron que se incrementó notablemente el empleo de las plataformas digitales. En la investigación se utilizó un procedimiento deductivo para establecer el marco teórico que sustenta la fluidez, permeabilidad y flexibilidad del lenguaje para adaptarse a novedosas situaciones y un procedimiento inductivo para identificar un corpus de palabras que se incorporaron al repertorio léxico de los hablantes en virtud de su cooperación interactuante en el ecosistema digital.

Mohamed Shatat (2022) tuvo como objetivo identificar los tipos de neologismos creados, sus procedimientos, y cambios semánticos, a partir del análisis léxico-semántico de artículos de la prensa española (2019-2021) sobre el coronavirus. Se verificó que muchas palabras activaron nuevos significados a través de mecanismos cognitivos como la metáfora, la metonimia e, incluso, el eufemismo. Al final de su estudio se registró la existencia de nuevas palabras, que no se registraban antes de la pandemia: *COVID19*, *covidiota*, *balconazis*, *cuarenpena*.

Algunos de los estudios que ofrecen una visión sobre el impacto de la pandemia en el léxico y el discurso en diversos contextos lingüísticos se mencionan a continuación:

- Martín (2023) abordó las consecuencias de la covid-19 sobre el léxico español, mediante el análisis de un corpus de medios de comunicación nacionales para identificar

innovaciones lingüísticas surgidas durante la pandemia.

- [Colantonio \(2024\)](#) exploró la lexicogénesis del español médico durante la crisis sanitaria del covid-19, a través de la comparación de términos nuevos y ampliaciones semánticas entre el español y el italiano, a la vez que destacó la creación del “nuevo lenguaje covídico” (NLC).
- [Delgado et al. \(2023\)](#) estudiaron cómo la pandemia ha influido en la disponibilidad léxica relacionada con centros de interés cotidianos; añadieron los nuevos centros *pandemia* y *coronavirus*, y observaron cambios en la disponibilidad y posición de ciertos términos surgidos en el escenario pandémico.
- [Fonseca y Ladilova \(2023\)](#) compararon la gripe española de 1918 y la pandemia por covid-19 de 2020 para comprender el cambio lingüístico en tiempo real y su impacto en el enriquecimiento léxico del portugués brasileño.
- [Duță \(2023\)](#) propuso un análisis comparativo de métodos neológicos y terminológicos en español y rumano durante la pandemia; además, destacó la rápida aceptación social de las innovaciones léxicas y las herramientas de creación neológica en el contexto de la pandemia.
- [Fernández y Barros \(2022\)](#) examinaron el impacto de la covid-19 en el léxico disponible de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) en la Universidad de Oporto, y observaron diferencias en el léxico activado durante distintas olas de la pandemia.
- [Klosa-Kückelhaus y Kernerman \(2022\)](#) adelantaron una exploración comprensiva de neologismos relacionados con el coronavirus, a través del análisis de investigaciones en diversos idiomas y enfoques innovadores en lexicografía.
- [Nawarathna \(2023\)](#), en su estudio sobre las características lexicogramaticales del término *covid-19* en un corpus de noticias en

inglés de Sri Lanka, identificó variaciones en colocaciones léxicas y su impacto en la construcción de significado.

- [Marqueta \(2023\)](#) observó el impacto de la enfermedad covid-19 en los textos informativos de la prensa *online*, para lo cual se enfocó en procesos semánticos como el uso de lenguaje figurado y la proyección del léxico de la enfermedad en otros ámbitos temáticos.
- [Paredes \(2021\)](#) indagó las implicaciones de la pandemia para la lengua española a nivel léxico y discursivo, para lo cual recurrió a métodos de lingüística histórica, pragmática y análisis del discurso, con el propósito de evidenciar innovaciones y su impacto social.
- [Tapia \(2023\)](#) estudió el uso de discursos de miedo durante la pandemia por covid-19 en uno de los principales periódicos de Ecuador, mediante el análisis de elementos narrativos y la influencia del miedo en la sociedad y los medios de comunicación.

Semántica léxica

La semántica léxica, como teoría sincrónica, “permite [...] ir más allá del mundo limitado de la palabra y tener en cuenta su potencial sintáctico morfológico y pragmático” ([Casas y Hummel, 2017, p. 879](#)). En el ejercicio de denominación, de representación del mundo se contempla la realidad extralingüística y se articula el contexto social y cultural en que surgen las diferentes palabras. Este enfoque propugna por una semántica que no se limite a una sola de las tendencias (tradicional, estructural o cognitiva), sino que pueda integrarse, complementarse y ampliar el campo del saber de la lingüística.

[Kleiber \(1984\)](#) señala que la *denominación* es un *concepto* de contornos poco definidos cuya extensión varía considerablemente según teorías y autores. Las definiciones *amplias* presentan el concepto como la relación que une una expresión lingüística a una entidad extralingüística; las de *promedio* lo

asimilan a la relación que se establece entre una unidad codificada, elemento léxico en cabeza, y su referente; las *restringidas*, finalmente, lo limitan al vínculo designacional entre la categoría gramatical nominal, en la que se privilegia el sustantivo, y la correspondiente clase o categoría referencial.

Todos confluyen, en efecto, para ver en el concepto la designación de un ser o de una cosa extralingüística por un nombre. Coinciden en la dimensión referencial y difieren en la definición del nombre. Para evitar la circularidad en definir el nombre como signo de una denominación y la denominación como designación con la ayuda de un nombre, se partirá de un análisis de carácter designacional de la denominación, denominador común de las definiciones (p. 77).

Como avances y nuevos contenidos de la semántica léxica se aborda la formación palabras desde el plano del contenido, neología, relación léxico-sintáctica, unidades terminológicas, locuciones y la dimensión neurocognitiva del léxico (Casas y Hummel, 2017, pp. 885-886). A partir de lo anterior, se analizaron las palabras según las siguientes categorías: *creación léxica –siglación, acronimia, derivación, composición y unidades fraseológicas–, relaciones de significación*.

Creación léxica

La creación léxica alude a la creación de palabras, así como al “producto elaborado, [...] a partir de diferentes procedimientos con los que cuenta la lengua para aumentar su patrimonio léxico” (Vega, 2022, p. 35). Surge por la necesidad de dar nombre a algo o a un concepto nuevo, y su uso conduce a su incorporación en el léxico y, posteriormente, a su registro en los diccionarios (Otaloa, 2004, pp. 66-69).

- *Siglación*. Vega (2022) señala que son “unidades léxicas creadas mediante la reducción fonética y gráfica de los vocablos constituyentes de una secuencia sintáctica a sus grafemas iniciales y la unión de segmentos en una nueva voz (p. 170). Para Giraldo (2010), estas

“unidades de reducción léxica [se forman] a partir de caracteres alfanuméricos procedentes de una unidad léxica de estructura sintagmática y que forma una secuencia de caracteres cuya pronunciación puede ser alfabética, silábica o ambas” (p. 75), como ONU, Acnur, G8.

- *Acronimia*. Es el resultado de la fusión de iniciales o finales de diferentes lexemas, que unidos forman una nueva unidad léxica. En este procedimiento, “las unidades constituyentes reducen previamente sus formas para posteriormente fusionarse” (Vega, 2022, p. 162), como es el caso de *infodemia* (*información y epidemia*).
- *Derivación*. Procedimiento de formación en el que intervienen afijos que, de acuerdo con su colocación, pueden ser: derivación por prefijación, sufijación o parasíntesis.
- *Prefijación*. Consiste en la adición de un afijo antepuesto al elemento léxico, el cual lo modifica su significado dado su valor sémico, pero no suele modificar su categoría gramatical. Siguiendo a Vega (2022), estos se catalogan en espaciales, intensificadores, iterativos, negativos, contrarios y temporales. A manera de ejemplo: *postdata* (espacial), *sobredimensionado* (intensificador), *recapitulación* (iterativo), *amotivación* (negativo), *antieuro* (contrario), *prejuvilado* (temporal) (pp. 97-98).
- *Sufijación*. Consiste en añadir un afijo pospuesto al elemento léxico, Vega (2022) las clasifica en: homogénea, que no cambia la categoría gramatical –*uniformar, uniformizar*–; y heterogénea, que conlleva un cambio de categoría –*vapear, vapedor*– (pp. 105-109).
- *Parasíntesis*. Se ha considerado como una formación de derivación en la que se hace uso simultáneamente de la prefijación y de la sufijación sobre la misma base, como *desfranquización* dado que en la lengua no existe ni *desfranquizar* ni *franquización* (Vega, 2022, p. 116).

- **Composición.** Vega (2022) señala que se trata de “unidades compuestas por dos o más lexemas, los cuales aparecen unidos fonética y gráficamente, con un sentido único” (p. 124); pueden pertenecer a las mismas categorías gramaticales, como en *sexoturismo* –sustantivo+sustantivo– (p. 127), o a diferentes, como en *cortafuego* –verbo+sustantivo– (p. 126).
- **Locución.** Es “una combinación fija de palabras que funciona como elemento de la oración y cuyo significado no se corresponde con la suma de los significados de sus componentes” (Penadés, 2012, p. 23). Es decir, consiste en una secuencia de palabras portadoras de un significado unitario y conocido explícitamente por la comunidad hablante. Existen locuciones nominales, adjetivales, verbales, participiales y adverbiales.

A pesar de tener una estructura sintáctica, su significado no se obtiene por la descomposición de sus elementos constitutivos, por lo que su significado no se puede obtener desde las características de cada elemento constitutivo de la locución; en otras palabras, es una única pieza léxica, por lo que en los diccionarios o lexicones aparecen como una sola entrada. Casas y Hummel (2017) señalan que estas, desde la perspectiva semántica, se deben estudiar a partir del establecimiento de las relaciones entre el léxico y la sintaxis (p. 885), y a ser unidades que equivalen a una palabra, su análisis y estudio se enmarca en la semántica léxica. Algunos ejemplos de locuciones: *canto de sirena*, *cresta de la ola*, *mosquita muerta*.

Relaciones de significación (oposición de significados)

Los rasgos internos de significación, o semas, como oposiciones binarias de las palabras encuentran su origen en los planteamientos de Pottier (2004),

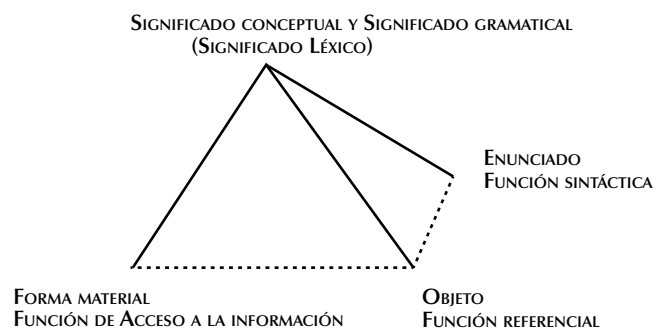
Coseriu (1964) y Hjelmslev (1980) y aunque difieren sentarán las bases de la semántica. Al respecto, según Casas y Hummel (2017),

El estructuralismo europeo del siglo XX había definido el significado de un signo lingüístico a partir de las oposiciones léxicas de un supuesto sistema lingüístico, siempre algo dudoso en el campo flexible del léxico que no conoce las mismas restricciones que los sonidos transformados en sistema fonológico. (pp. 873-874)

Así, desde la semántica léxica se contempla la realidad extralingüística, y se articula el contexto social y cultural en que se producen.

Hummel (2016, citado por Casas y Hummel, 2017) reconoce y revaloriza el signo lingüístico, y a partir del triángulo semiótico formulado por Ogden y Richards, propone la inclusión del “significado gramatical, desde el momento en que la capacidad de integrar una estructura sintáctica constituye una propiedad léxica de una palabra que necesita una formulación clara en la teoría semántica del léxico”. (p. 881).

Figura 1
Pirámide semiótica



Nota: tomado de Casas y Hummel (2017, p. 882).

Esta perspectiva contempla las relaciones de significación, componentes y oposiciones semánticas, unidades de contenido, así como “la relación entre los procesos cognitivos y la representación mental del contenido lingüístico” (Bagueño y Sita,

2013, p. 196). Por lo que, a partir de las relaciones intralingüísticas en una lengua determinada, se pueden establecer oposiciones sémicas entre palabras con coincidencia de significados; sin embargo, siguiendo a Casas y Hummel (2017), estas relaciones no solo se deben establecer en el plano del significado léxico de manera independiente del significado gramatical y los procesos extralingüísticos (pp. 876-877).

Metodología

El estudio adoptó los planteamientos de la metodología terminológica sistemática Cabré (2017) y Bevilacqua (2017), por cuanto sigue una serie de fases consecutivas: tema, lengua, usuarios, selección de herramientas de extracción lingüística, elaboración de la base de datos e informaciones que se van a incluir en la construcción del corpus. Lo anterior condujo a la recopilación de 208 términos, en un fichero léxico (Figura 1), en atención a las marcas y definiciones de los principios lexicográficos de Martínez de Sousa (2009).

Según Montané (2017), “la metodología sistemática tiene como objetivo la confección de un producto terminológico (diccionario, glosario, vocabulario, etc.)” (p. 114). A diferencia de la metodología puntual que se centra en los términos complejos o que presentan dificultad para los usuarios. Cabré (2017) señala que esta metodología parte de ciertos principios: la fuente natural

de los términos no son los diccionarios; el trabajo terminológico no es de traducción; la descripción es indispensable; los términos deben respetar al máximo la sistematicidad dentro de este campo, y la lengua de la que forman parte; los términos siempre provienen de una fuente, la cual debe registrarse (p. 19).

La metodología terminológica sistemática sigue una serie de fases consecutivas: definición del tipo de diccionario a desarrollar, en cuanto a su tema, lengua, usuarios e informaciones que se van a incluir (Cabré, 2017, p. 20), construcción del corpus y selección de términos y herramientas de extracción lingüística (Bevilacqua, 2017, pp. 73-77); elaboración de la base de datos y la ficha terminológica (p. 79-83); revisión y edición del trabajo (p. 85).

El corpus –no cerrado– se recopiló entre abril de 2020 y diciembre de 2022. Gran parte de este se compiló en el periodo de confinamiento, a través de los diferentes medios de comunicación y no se limitó a la realidad colombiana, pues al igual que el virus, los términos de esta selección son transculturales, han trascendido fronteras regionales, nacionales y continentales. Los términos se recopilaron en el fichero léxico que se ilustra en la figura 2.

A partir de la información se construyeron los aspectos: *mecanismo de formación, unidad gramatical, categoría gramatical, categoría lingüística, nivel de uso, transición semántica, alcance*

Figura 2
Fichero léxico

Lema	Tipo	Sitio de registro	Mes de registro	Año de registro	Unidad gramatical	Transcripción fonética	Categoría gramatical	información complementaria	Nivel de uso	Transición semántica	Alcance geográfico	Definición	Ejemplo	Fuente	Otros ejemplos	RAE	Dieciomed	Etymology
covidota	compuesta	https://www.bbc.com/mundo/noticias-54008349	septiembre	2021	[[N]+[A]]A	ko.βi. ðjo.ta	adj.	neol. apl. a pers.				Persona que se niega a cumplir las normas sanitarias dictadas para evitar el contagio de la covid	Coronavirus: el vuelo "lleno de covidotas" de Grecia a Reino Unido que hizo que 200 personas tuvieran que autoaislarse.	https://www.bbc.com/mundo/noticias-54008349	los covidotas ponen en riesgo la salud de ellos, la de sus familias y la de las demás personas; todo por negarse a cumplir normas de autocuidado y sanidad.	Persona que se niega a cumplir las normas sanitarias dictadas para evitar el contagio de la covid.	no registra	no registra

geográfico, marca de materia, definición, ejemplos. (véase “Anexo 1. Fichero léxico.xlsx”).

Con el propósito de definir el término, se estableció la siguiente ruta: análisis del término en el contexto en que surge, contrastación de uso con otros ejemplos, contrastación de vocablos, corroboración de estos en la Real Academia Española (RAE), Dicciomed y Online Etymology Dictionary. Esto, a su vez, permitió la creación de la microestructura que se ilustra en la figura 3.

Posteriormente, se creó el sitio web <https://pandemia.lenguacastellanausco.edu.co> donde se han ido consignando los diferentes términos –entradas– relacionados con el covid-19, siguiendo la microestructura ya descrita.

Hallazgos

Se evidenció un alto número de vocablos que se inscriben en el campo especializado de la medicina

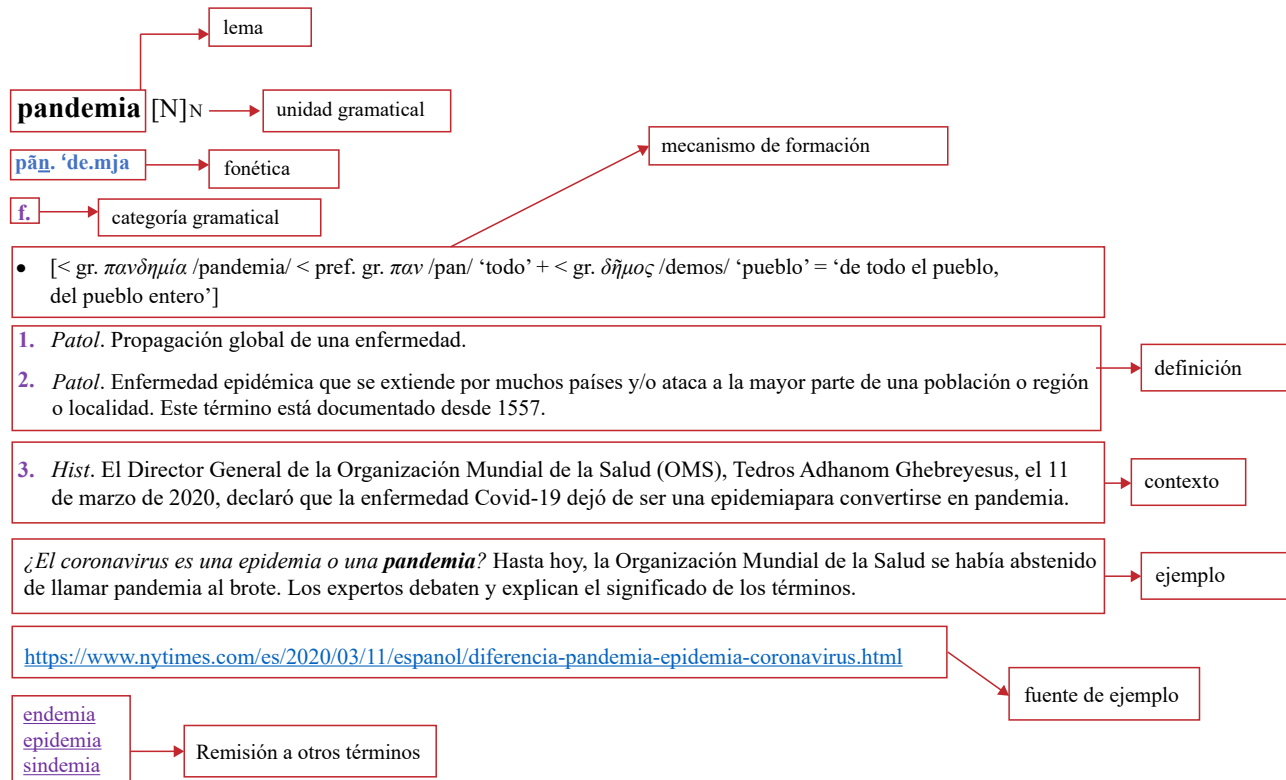
y la microbiología, cuya característica principal es la consustancialidad cuantitativa, es decir que a cada significante le corresponde un solo significado, por lo que se considera un vocablo unívoco. Sin embargo, este tecnolecto ha pasado a la lengua común, a partir de la ampliación del conocimiento, ya sea total o parcial, que las personas han adquirido sobre esta enfermedad.

Cordero Monge (2009, p. 78) define *lenguaje común* como el “conjunto de recursos lingüísticos comunes a todos o a la mayoría de los hablantes de un idioma”, y *tecnolecto* como el “conjunto de recursos lingüísticos comunes a un grupo de hablantes relacionados con una profesión o materia”.

El mayor grupo se encuentra representado en el fenómeno de la siglación, en su mayoría de la lengua inglesa; esto se explica a la sazón de que en el ámbito científico se ha impuesto el inglés como la lengua principal de comunicación entre los investigadores, de lo que dan cuenta las revistas

Figura 3

Microestructura



científicas especializadas y consideradas como fuente de información primaria. En el estudio realizado por Niño (2013) se halló que el “80% de las revistas especializadas indexadas en Scopus (base de datos de investigaciones científicas) son publicadas en inglés” (p. 247). La editorial Elsevier, líder mundial en información biomédica, campo en el que se inscribe el léxico estudiado en esta propuesta investigativa, señala que el “52% de la producción científica mundial se hace en inglés [...]. En el caso concreto de las Ciencias de la Salud, según datos de PubMed, el 92,1% de los artículos están escritos en lengua inglesa” (Elsevier, 2019, s. p.).

Otro gran grupo se puede hallar en vocablos que encuentran su origen en la etimología griega, o de otra lengua que a su vez lo encuentra en el griego como son: *ageusia*, *anosmia*, *asepsia*, *asintomático*, *biológico*, *disgeusia*, *disosmia*, *endemia*, *epidemia*, *epidemiología*, *higiene*, *hiposmia*, *pandemia*, *pandémico*, *parosmia*, *pródromo*, *paranoia*, *sindemia*, *síntoma*, *sintomático*, *sintomatología*. O con origen híbrido grecolatino como las palabras compuestas por el pseudoprefijo griego *αὐτός* (autos), “el mismo”, “propio”, “por uno mismo”: *autoaislamiento*, *autocontrol*, *autoinmune* y *auto-cuidado*. Se debe a que “la estadística del origen lingüístico de los términos de un diccionario médico como el de la Academia Nacional de Medicina se obtienen los siguientes resultados: aproximadamente el 60% es de origen griego, el 25%, de origen latino, el 8% es híbrido grecolatino” (Cortés, 2017, p. 9).

Creación léxica

De los 208 términos estudiados, 93 (45%) resultaron ser neologismos, surgidos en el escenario pandémico; sin embargo, muchos de los vocablos recogidos en este estudio no fueron recopilados por la RAE en los primeros meses de la pandemia, pues se consideraba que iba a ser una cuestión pasajera y su utilización por parte de los hablantes no iba a ser frecuente ni significativo, además por el largo proceso al que se deben someter los

diferentes términos para poder ser incorporados. No obstante, su elevado uso por la comunidad y el registro de estos por los diversos medios de comunicación la llevó a acelerar los procesos para su pronta incorporación; como es el de *cuarentenar*, palabra que se registró en el estudio en marzo de 2020, a partir de la noticia “Madrid, lista para todo para contener el virus” (Mateo et al., 2020), y que dio lugar a la palabra derivada *encuarentenar* agregada por la RAE el 23 de diciembre del mismo año.

Los neologismos recopilados en este estudio se comentan en los diferentes mecanismos de formación de palabras.

Siglación

Se registraron:

- 2019-nCoV [(20)19 + lat. *novus* + lat. *corōna* + lat. *uīrus*] N.
- Covax [Covid-19 + ing. *vaccines* + ing. *global* + ing. *access*] N.
- Covid-19 [lat. *corōna* + lat. *uīrus* + ing. *disease* + (20)19] N.
- ECMO [ing. *extracorporeal* + ing. *membrane* + ing. *oxygenation*] N.
- IRA [infección + respiratoria + aguda] N.
- IRAG [infección + respiratoria + aguda + grave] N.
- MIS-A [ing. *multisystemic* + ing. *inflammatory* + ing. *syndrome* + ing. *adults*] N.
- MIS-C [ing. *multisystemic* + ing. *inflammatory* + ing. *syndrome* + ing. *children*] N.
- PCR [ing. *reaction* + ing. *chain* + ing. *polymerase*] N.
- PRASS [pruebas + rastreo + aislamiento + selectivo + sostenible]N.
- SARS [< ing. *severe* + ing. *acute* + ing. *respiratory* + ing. *syndrome*] N.
- SARS-CoV-2 [SARS + Covid + dos] N.

Siguiendo a Álvarez y Barité (2017) hay que añadir que todas las unidades terminológicas se ubican en el contexto socioprofesional de la

medicina y la biología, es terminología especializada; no obstante, la mayoría han pasado al léxico cotidiano.

También se observa que los términos, aunque ya castellanizados, en mayor cantidad provienen del inglés: *2019-nCoV*, *covid-19-19*, *ECMO*, *MIS-A*, *MIS-C*, *SARS*, *SARS-CoV-2*, *Cova€x PCR*, siendo pocos los creados en lengua castellana: *IRA*, *IRAG* y *PRASS*.

Acronimia

Aquí se agrupan términos con el elemento constitutivo *auto-* como acortamiento de *automóvil*, como es el caso de *autocine* y *autoculto*.

Otro grupo de palabras tiene como insumo *covid* y *vivir*, a saber: *covidviendo* y *convid*. El primero, que se trata de un gerundio, presenta acortamiento de la segunda unidad léxica, y respeta las reglas de formación de palabras en español; por su parte, el segundo presenta acortamiento de las dos unidades léxicas constitutivas de la nueva unidad lexicalizada, pero sigue las reglas de formación de palabras en español.

A partir del acortamiento de *coronavirus* se registraron: *coronaplauso*, *coronabebé*, *coronaboda*, *coronabono*, *coronabulo*, *coronachivato*, *coronadengue*, *coronalengua*.

También *infodemia*, entendida como la excesiva información sobre la enfermedad covid-19 y el virus SARS-CoV-2, se evidencia en el folleto digital informativo de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), *Entender la infodemia y la desinformación contra la COVID-19* (2020), organización que también señala que “en algunos casos correcta, en otros no (lo) que dificulta que las personas encuentren fuentes confiables y orientación fidedigna cuando las necesitan” (p. 2).

A diferencia de la siglación, no se trata de tecnicismo que ha pasado a la lengua común, sino que su origen se halla en la lengua común.

Derivación

Dentro de la derivación por prefijación, un grupo representativo es de origen latino *pre-*, *post-* y

pro- unidos a los términos *coronavirus*, *covid*, *cuarentena* y *pandemia*; lo que resulta en nuevos adjetivos invariables, mientras las palabras base (*coronavirus* y *covid*) son tanto sustantivos como adjetivos y las palabras (*cuarentena* y *pandemia*) son sustantivos. Así se tiene: *pre-covid*, *pre-coronavirus*, *pre-cuarentena* y *pre-pandemia* que remiten de la etapa anterior a la aparición del virus, en donde se vive y convive bajo “normalidad”. *Poscovid*, *poscoronavirus*, *poscuarentena* y *pospandemia* aluden a la etapa posterior a la aparición del virus y a todos los cambios presentes en la cotidianidad. Por su parte el prefijo *pro-* se halla en *procovid*, con el significado original del prefijo “provecho”, “estar a favor de”.

Otro grupo representativo está conformado por prefijos griegos *en-*, *epi-*, *pan-* y *sin-*: *endemia*, *epidemia*, *pandemia* y *sindemia*, términos que serán abordados en las relaciones de significación.

El prefijo *super-*, con el sentido de “en alto grado”, también se ha hecho y a partir de él se han creado el sustantivo *superdispersión*, “acción y efecto de diseminar en gran medida el virus SARS-Cov-2” y el adjetivo *superdispersor/a*, “persona que puede infectar a un número muy elevado de individuos con el virus SARS-Cov-2”.

También el prefijo *des-*, “inversión de la acción” en *desconfinar*, “acción que consiste en suavizar el confinamiento impuesto por la declaración de la pandemia”.

Dentro de la derivación por sufijación, uno de los grupos representativos es la palabra *cuarentena*, así del sustantivo se han derivado: *cuarentenado/a*, *cuarenteneado/a* (adjetivo), *cuarentenar/cuarentenear* (verbo), *cuarenteneando* (gerundio), *cuarentenamiento* (sustantivo).

También del sustantivo *coronavirus* (neologismo por composición como se verá más adelante) se han derivado: *coronavirusear* (verbo) y *coronaviruseado/a* (adjetivo). Y del sustantivo *covid* (neologismo por siglación) se han derivado: *covi(d)cida* (sustantivo) como alusión a un *viricida* que ataca la enfermedad covid-19, *covi(d)ciar* (verbo), *covi(d)ciado/a* (adjetivo) y también *covid* (como adjetivo).

De *vacuna* se derivan *vacunal* que hace referencia a un “documento que certifique la vacunación contra el virus coronavirus” y *vacunadero* entendida como “lugar destinado para la aplicación de las vacunas contra el virus coronavirus”.

Dentro de la derivación parasintética se halló el prefijo *des-*, “inversión de la acción”: *desencuarentenar*, “acción que consiste en levantar la cuarentena decretada por los gobiernos a causa la pandemia covid-19”; *desencuarentamiento*, “medida que consiste en levantar la cuarentena decretada por los gobiernos a causa la pandemia covid-19”, y *desconfinamiento*, “medida que consiste en suavizar el confinamiento impuesto por la declaración de la pandemia”.

Composición

Quizá sea *coronavirus* la palabra más representativa formada por este mecanismo (corona+virus), “extensa familia de virus que causan infecciones respiratorias que pueden ir desde el resfriado común hasta enfermedades más graves como el SARS y el MERS”.

Covid resulta fecunda en este mecanismo, como se puede apreciar en *covidiota*, *covi(d)fiesta*, *covidfriday*, *covidengue covidlenguaje*, *covidioma*.

Locuciones

Dos de los grandes grupos que se escuchó a diario desde el inicio de la pandemia son *caso* y *contagio*, los cuales han sumado las mismas palabras: *importado*, *relacionado* y *comunitario*. Así de *contagio*, que hace referencia a la transmisión o adquisición por contacto inmediato o mediato de una enfermedad específica, se desprenden: *contagio importado*, *contagio relacionado* y *contagio comunitario*. Por su parte, de *caso* se desprenden: *caso importado*, *caso relacionado* y *caso comunitario*, además se suma *caso activo*. Es evidente que todas estas locuciones están formadas por un sustantivo y un adjetivo, por lo que la locución podría parecer un grupo nominal; no obstante, se trata de

locuciones sustantivadas pues se constituyen como una sola pieza léxica.

Otro gran grupo está conformado por *fase de*, que representan las diferentes etapas de los protocolos sanitarios implementados desde principios de 2020: *fase preparación*, *fase de contención*, *fase de mitigación* y *fase de supresión*.

De *variante*, entendida como “evolución y/o mutación del virus SARS-CoV-2 que lo convierte en una amenaza mayor”, además de las diferentes variantes, según su lugar de procedencia o registro, surgieron las locuciones sustantivadas: *variante de interés* y *variante de preocupación*. Articulado al mismo concepto se haya la unidad fraseológica *mutagénesis letal*, entendida como las diferentes mutaciones que debe sufrir el SARS-CoV-2 hasta que este muera.

Pero no solo las locuciones se enmarcan en el tecnolecto, como es *virus chino* que, aunque si bien remite al virus que ha ocasionado la crisis sanitaria global, su uso es despectivo y no científico, o *nuevo coronavirus* que remite al SARS-Cov-2.

En el escenario de la pandemia, surgieron algunas recomendaciones para compartir con grupos reducidos, pero, a la vez, evitar el contagio dentro del grupo, lo que también resultó en las locuciones sustantivadas: *burbuja social*, “conformación de pequeños grupos que conviven regularmente en una vivienda y se excluyen grupos de amigos, compañeros de trabajo y cualquier persona que no pertenezca al núcleo familiar”; y *burbuja extendida*, que, a diferencia de la anterior, incluye amigos o compañeros, pero con el compromiso de guardar todas las medidas sanitarias para proteger al grupo y no mantener interacción social con otras personas.

Igual sucede con las estrategias sanitarias diseñadas para mitigar la propagación del SARS-CoV-2, como las locuciones sustantivas conformadas a partir de aislamiento: *aislamiento estricto*, *aislamiento inteligente*, *aislamiento preventivo*, *aislamiento preventivo inteligente*, *aislamiento preventivo obligatorio*, *aislamiento selectivo*. *Aislamiento estricto*

se comenzó a emplear debido a la cantidad de excepciones en las restricciones que surgieron en el confinamiento, lo llevó a no acatar las medidas de “aislamiento”. *Aislamiento inteligente* alude al distanciamiento y adopta otros protocolos sanitarios como los de mantener las restricciones al adulto mayor y al sistema educativo, pero a la vez retomar algunas actividades productivas y económicas. Por su parte, *aislamiento preventivo inteligente* regula las actividades productivas de una comunidad con el propósito de restringir la propagación del virus SARS-CoV-2, por lo que se da una reactivación de sectores como el comercio y la salud, y se mantienen algunas restricciones como teletrabajo, y las clases remotas de colegios y universidades. *Aislamiento preventivo* buscaba controlar el flujo de ciudadanos en la calle y prevenir la propagación del virus SARS-CoV-2, y *aislamiento preventivo obligatorio* era de obligatorio cumplimiento, impuesto por el Gobierno colombiano a locales y extranjeros, con el fin de controlar el flujo de personas en la calle y controlar, de alguna manera, la propagación del virus SARS-CoV-2. Por su parte, *aislamiento selectivo* remite a la medida de detectar y aislar a las personas que han tenido contacto con un individuo confirmado o sospechoso de portar el virus SARS-CoV-2.

Otras medidas decretadas formaron locuciones sustantivadas que inician con *pico* y..., todas restricciones de circulación o de oferta de servicios. Dentro de las restricciones a la circulación de personas se encuentran: *pico y cédula*, *pico y género* y *pico y vereda*, de las comerciales o de servicios: *pico y bodega*, *pico y NIT* y *pico y toga*. En este punto se puede mencionar *combo de autocuidado*, estrategia de bioseguridad que consiste en el lavado de manos, el uso correcto del tapabocas y el distanciamiento social.

Entre las locuciones surgieron algunas independientes que, si bien no resultan ser neologismos, sí actualizaron su significado en el contexto de la pandemia: *batalla sanitaria*, *enemigo invisible*, *paciente cero*, *zona cero*.

Relaciones de significación

Desde esta perspectiva, se evidenciaron oposiciones sémicas entre *SARS-CoV-2*, *nuevo coronavirus* y *virus chino*, todos hacen referencia al mismo virus, el primero, SARS-CoV-2, es término científico, en contraposición a *nuevo coronavirus*, que es un término informal; por su parte, *virus chino*, es un término que contiene el matiz diferenciador despectivo. El empleo de uno u otro depende de la intención del hablante, del acto de habla perlocutivo.

También se establecieron las diferencias entre *covid-19* y *SARS-CoV-2*. El primero se refiere a la enfermedad causada por el segundo, que es un virus específico, un tipo de coronavirus, el segundo detectado. En un principio recibió el nombre de *2019-nCoV* (diciembre de 2019), pero cuando se descubrió que pertenecía a la misma familia del virus SARS-CoV, fue rebautizado como *SARS-CoV-2*, para diferenciarlo del primer *SARS-CoV* o *SARS-CoV-1*, coronavirus que causa la enfermedad de síndrome respiratorio agudo grave (*SARS*), el cual también surgió en el sudeste asiático en 2003, específicamente en la provincia de Cantón (China). El nombre de la enfermedad *covid-19* surgió el 11 de febrero de 2020. Así, *SARS-CoV-1* y *SARS-CoV-2* son virus, *coronavirus* es una familia de virus, mientras que *SARS* y *covid-19* son enfermedades; además, *covid-19* es un sustantivo femenino y masculino. La RAE señala que el género femenino es el más adecuado, pero debido al uso masivo en masculino se acepta *el covid-19*.

Sobre *pandemia*, *epidemia*, *sindemia* y *endemia*, se puede decir que son enfermedades, pero no específicas, y que por derivación prefijal de la base léxica, de origen griego *δημος* (*demós*), se especifica su extensión. Así, la enfermedad *covid-19* inició a finales de 2019 en un mercado en Wuhan, después pasó a ser una *epidemia*, focalizada sobre el pueblo chino y, los territorios circundantes, y posteriormente, en el primer trimestre de 2020, llegó a todos los rincones del mundo, cristalizándose

en *pandemia*. Además, esta enfermedad global se unió a otras de orden local como el dengue, lo que la convirtió en *sindemia*. Por último, al no haberse controlado la enfermedad, llegó al estatus de *endemia*, es decir a una enfermedad que acompañará a la humanidad de forma estacionaria durante periodos prolongados.

Es necesario volver sobre *prepandemia* y *pos(t)pandemia*, estos dos neologismos se han creado por la adición de los prefijos *pre-* y *post-*, que son de origen latino, mientras que la palabra base *pandemia*, es de origen griego —<πανδημία (pandemia) < pref. παν (pan), “todo” + <δῆμος (demos), “pueblo”=“de todo el pueblo”, “del pueblo entero”—, al igual que los prefijos *epi-*, *sin-* y *en-*. En este sentido, además de presentar una etimología diferente, se puede afirmar que las palabras derivadas con prefijos griegos resultan ser unidades terminológicas del contexto socioprofesional de la medicina y la biología que han pasado al léxico cotidiano, a excepción de *sindemia*; mientras que las palabras derivadas con prefijos latinos tienen su origen en la lengua común. Su razón se halla en que el griego ha sido empleado por la ciencia para la creación léxica de términos especializados, mientras que el latín, en su mayoría en el léxico habitual.

Por otra parte, sobre *virus*, *retrovirus* y *toxina*, se puede decir que *virus* se ha introducido con el significado de veneno, y a su vez de *toxina*; sin embargo, hay que señalar que *virus* se refiere a un agente infeccioso, a una sustancia nociva para la salud de un ser vivo; mientras que *toxina*, a una sustancia producida por un ser vivo para su defensa. Por su parte, *retrovirus* es una categoría generalizadora de virus que afecta de forma severa el organismo de un ser vivo, pues tiene la capacidad de modificar el ADN para su reproducción.

En este sentido, *contagio*, *infección* y *transmisión* remiten al ámbito de la medicina y se refieren a la adquisición de una enfermedad que tiene una persona o animal; sin embargo, cada una de ellas presenta oposiciones sémicas. Así, *contagio* implica contacto físico; *infección*, una penetración dentro del organismo de microorganismos o

agentes patógenos, y *transmisión*, compartir fluidos corporales.

Igual sucede con *asepsia*, *desinfección* e *higiene*, aunque presenten como rasgo sémico común la eliminación de bacterias, la *asepsia* se entiende como cualquier tipo de limpieza, que incluye la desinfección; *higiene*, como la limpieza correcta de los lugares físicos y corporales para el cuidado de la salud. *Asepsia* se emplea especialmente en el campo de la salud; mientras que *desinfección* e *higiene*, en el lenguaje común, a pesar de que hayan tenido un origen científico.

Por su parte, *infectar* e *infestar*, aunque comparan ciertos rasgos que pueden hacerlos similares, su diferenciación sémica radica en que el primero remite a una invasión de virus, microorganismos patógenos o bacterias, dentro del organismo vivo para causar una infección, y el segundo, a una invasión en gran cantidad de individuos de una misma especie en forma de una plaga incontrolable.

También se estableció la diferencia entre *número reproductivo efectivo* (rt), *carga viral* y *capacidad infectiva*. El primero representa el potencial de contagio de una persona que ha adquirido el virus; *carga viral*, la cuantificación de la infección por un virus, y *capacidad infectiva*, la capacidad de transmitir una infección a un organismo.

Cuarentena, *confinamiento* y *aislamiento* son empleados para describir “a una persona apartada de su entorno social”, y como rasgo diferenciador. Se puede decir que *cuarentena* se usa para describir el aislamiento de una persona por un periodo de tiempo no específico, para evitar que se extienda una enfermedad; *confinamiento*, aunque comparte con *cuarentena*, el rasgo sémico de aislamiento obligatorio, se diferencia en que este último incluye el aislamiento obligado por delitos de diversa índole, lo que puede llevar a un confinamiento en su propio hogar o institución penitenciaria. En cuanto a *aislamiento*, se puede afirmar que abarca una mayor zona de significación, pues también se aplica a las cosas.

A través del análisis de oposición de significados también se pudo establecer la deferencia de las

locuciones *cuarentena productiva* y *cuarentena inteligente*. La primera alude a la estrategia diseñada por el Gobierno colombiano, con el fin de reactivar la economía durante el periodo de aislamiento, sin descuidar las medidas de prevención reglamentadas con el propósito de proteger la salud y la vida de los ciudadanos. La segunda apela a la inteligencia y disciplina colectiva de cada uno de los actores de la sociedad (mandatarios, comerciantes, consumidores). Se diferencia de la *cuarentena productiva*, en que esta tiene su énfasis en la producción y economía del país, y *cuarentena inteligente* en la capacidad de discernimiento de cada individuo.

Desde la oposición semántica, se puede afirmar que *gotícula* hace referencia a pequeñas gotas de saliva que expulsa una persona infectada al toser o estornudar, pero también cuando canta o habla; *gota balística*, a esas mismas partículas; pero al ser de mayor tamaño, estas vuelan como un proyectil y pueden llegar a impactar en la boca, las fosas nasales o los ojos de otra persona. Por su parte, *aerosol* son gotitas respiratorias que se mezclan con el aire circundante. Lo anterior dio lugar a la implementación y clasificación de las partículas de saliva que transmiten el SARS-CoV-2, y las rutas de transmisión según el lugar donde impacta el trayecto de la saliva.

A modo de conclusión

A lo largo de la historia, grandes eventos como la revolución Industrial y Tecnológica han provocado cambios significativos en la lengua. Con la pandemia por covid-19, se ha presenciado su dinamismo masivo e imprevisto, se han observado y registrado su evolución, transformación y mutación, a medida que los usuarios de la lengua hemos adaptado el repertorio léxico para enfrentar y comunicar la nueva realidad impuesta por la crisis sanitaria. Como bien señala Vega (2022), las lenguas evolucionan, se adaptan a las necesidades comunicativas de los hablantes y reflejan los cambios sociales –con el objetivo de mantener

una comunicación efectiva dentro de una comunidad–, dentro de las cuales, el léxico es el más afectado de manera inmediata (p. 19). La transformación a nivel léxico-semántico, morfológico, sintáctico y pragmático, es donde se observan, con más claridad, las modificaciones, debido a que reflejan los cambios culturales de las sociedades humanas.

Al enfrentar una nueva realidad sociohistórica, las personas hablan de ella, la describen, la interpretan y la asumen a través de las palabras (el léxico). Este proceso de semiotización del mundo se puede explicar desde la perspectiva lingüística del léxico utilizado, lo que indica no solo la naturaleza de dicho léxico, sino la habilidad de los hablantes para crear nuevas palabras, modificar, en términos de su estructura o su representación una o varias palabras, lo que en el dominio de la semántica léxica se denomina *creación léxica*, *revitalización*, *actualización*, *ampliación*, *la translación* e, incluso, *desgaste semántico*.

Al analizar la creatividad léxica, en el contexto de la pandemia por covid-19, se observa que las comunidades de habla adelantaron una apropiación colectiva de su lengua tanto en lo oral como en lo escrito, con una tendencia marcada por la difuminación de los límites entre una lengua especializada, en particular el de la medicina y la lengua coloquial. Como se difundió en las noticias diarias en las que la pandemia ocupaba un lugar preponderante, los hablantes dispusieron de herramientas lingüísticas (la creación léxica) para asumir y comprender las realidades de la crisis. Se recurrió a los recursos lingüísticos propios de cada lengua, lo que permitió compartir mejor colectivamente, incluso con los especialistas, las manifestaciones y efectos de la crisis, a través de sus complicidades o de sus preocupaciones.

Dentro de la creación léxica se evidenció que el inglés es destacado en la siglación, influenciado por una pandemia mundial y por su rol predominante en la difusión científica (Elsevier, 2019, s. p.). No obstante, la riqueza de creación léxica en

español es notable, como se observó en otros mecanismos de creación léxica.

En la revitalización semántica, resulta interesante el término *virus*, “agente infeccioso microscópico celular compuesto por proteínas y ácidos nucleicos, capaz de reproducirse dentro de las células de otro organismo.”, palabra que se registra desde el siglo XVIII (1790); sin embargo, en 1983, el norteamericano Leonard Adleman, emplea este término en el campo de la informática con el significado de “programa introducido subrepticamente en la memoria de una computadora que, al activarse, afecta a su funcionamiento destruyendo total o parcialmente la información almacenada” (RAE, s. f.). Es decir, que se produjo el fenómeno de la polisemia, por afinidad semántica, pues la segunda acepción (la empleada en el campo de la informática) toma propiedades semánticas del microorganismo infeccioso, para llevarlas al campo semántico de la tecnología. Este fenómeno surge en el contexto del virus de inmunodeficiencia humana (VIH), sobre el cual, por ese entonces, se informaba en el mundo entero. Este término, al ampliar su zona de significación, restringió proporcionalmente sus rasgos sémicos, en este caso en específico perdió el sema *microorganismo*. Así, antes del escenario pre-pandémico *virus* se empleaba con mayor frecuencia referido a la computación; sin embargo, con la pandemia el término se revitalizó, y retornó al sentido del campo de la microbiología.

Un término que adquirió un sema distintivo fue el adjetivo *paseador/a*, que se aplicó a los imprudentes que salían subrepticamente de puente (de paseo) los fines de semana durante el aislamiento preventivo obligatorio (2020).

Por el contrario, el desgaste semántico, siguiendo a Locon (2013), se evidencia en términos como *cuarentena*, que debido a la gran cantidad de excepciones decretadas por el Gobierno colombiano en el marco del aislamiento preventivo obligatorio (2020), presentó pérdida de rasgos sémicos, lo que instó a las mismas autoridades a ponerle un “apellido”, un elemento clarificador, a saber, *estricta*. Se pasó de hablar de *cuarentena* a hablar

de *cuarentena estricta* cuyo significado es equiparable al significado que tenía *cuarentena* al inicio de esta contingencia sanitaria global, es decir, que esta nueva unidad léxica tomó el rasgo semántico de “restricción sin excepción”.

No solo ha recopilado nuevos términos, sino que ha permitido diferenciar términos asociados a campos léxicos como *contagio*, *infección*, *transmisión*, o *cuarentena*, *confinamiento*, *aislamiento* que para algunos resultan sinónimas, a través del establecimiento de los rasgos sémicos diferenciadores, según los planteamientos de Casas y Hummel (2017), para quienes las oposiciones sémicas no solo deben establecer de manera independiente en el plano del significado léxico, sino que también deben considerar el significado gramatical y la realidad extralingüística (pp. 876-877).

La investigación recoge las nuevas interpretaciones generadas por los términos relacionados con el virus SARS-Cov-2, y consigue un acercamiento social involuntario vinculado a una realidad reconstruida en palabras, creada en un escenario que requería dotar de sentido al mundo. Es, pues, la recopilación de una serie de términos que toman sentido, se resignifican y se incorporan al léxico. Sin embargo, se trata de un *corpus no cerrado*, como lo denominó Cabré (2017), pues mientras el virus permanezca endémico se seguirán presentando fenómenos en la lengua, lo que requerirá su registro y estudio, como es el caso de las nuevas subvariantes denominadas FLiRT (Kate-Illa, 2024), acrónimo creado en 2024 a partir de algunas de las mutaciones de la proteína de la espiga de la familia omicrón (F: L452R, L: T478K, I: E484K, R: Q493R, T: T547K).

Si bien este análisis se ha limitado a describir los mecanismos de creación léxica sin profundizar en sus particularidades semánticas, esto es, indicar y describir las diferentes posibilidades representacionales como creadores de nuevos significados, se podría pensar, en una siguiente etapa, en la descripción semántico-cognitiva de las creaciones lexicales como una manera de ilustrar el proceso

cognitivo de semiotización del mundo tal como ha sido descrito por Charaudeau (1995).

Este estudio permitió la creación del portal web <https://pandemia.lenguacastellanausco.edu.co>, que recopila términos relacionados con la pandemia, lo que evidencia un proceso continuo de semiotización del mundo. Es un esfuerzo para documentar y estudiar estos fenómenos léxico-semánticos en evolución, del que se destaca el registro y análisis de las innovaciones lingüísticas en tiempos de crisis.

Para finalizar, afirmar que, en época de la pandemia, se vio una revitalización y creación de términos que permitieron a los hablantes comunicar de manera efectiva sus experiencias y desafíos. La apropiación colectiva del léxico, tanto en contextos especializados como coloquiales, subraya su papel esencial en la adaptación lingüística y cultural. Estas transformaciones léxicas no solo facilitan la comprensión y gestión de crisis, sino que también reflejan la capacidad de las lenguas para evolucionar, a la vez que evidencian la importancia del léxico como componente dinámico y fundamental de la comunicación y la representación del mundo.

Reconocimientos

Este artículo forma parte del proyecto de investigación postulado a la convocatoria interna 003 para conformar un banco de proyectos elegibles para el fortalecimiento de ciencia, tecnología e innovación (CT&I) dirigida a los grupos de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana. El proyecto titulado "Léxico covid y representaciones léxicas" fue aprobado y recibió financiación. Fue registrado con el código P3 según reza en la respectiva acta administrativa.

Referencias

- Álvarez Catalá, S y Barité, M. (2017) Formación e investigación en terminología y neología. En S. Álvarez y S. Barité (coord.), *Teoría y praxis en terminología* (pp. 9-22). Universidad de la República de Uruguay. <https://www.csic.edu.uy/content/teor%C3%ADa-y-praxis-en-terminolog%C3%ADa>
- Ávila Muñoz, A. M., Santos Díaz, I. C. y Trigo Ibáñez, E. (2020). Análisis léxico-cognitivo de la influencia de los medios de comunicación en las percepciones de universitarios españoles ante la COVID-19. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 84, 85-95. <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/70701/4564456555890>
- Ballesteros Aguayo, L. y Escobar-Borrego, F. J. (2020). Ecosistema digital durante la covid-19: nueva normalidad, desescalada y desconfinamiento. *Doxa Comunicación: Revista Interdisciplinaria de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, 31, 341-360. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n31a17>
- Bevilacqua, C. R. (2017) Investigación sistemática en terminología. En S. Álvarez y M. Barité (coord.), *Teoría y praxis en terminología* (pp. 69-90). Universidad de la República de Uruguay. <https://www.csic.edu.uy/content/teor%C3%ADa-y-praxis-en-terminolog%C3%ADa>
- Bugueño Miranda, F. y Sita Farias, V. (2013). Teorías semánticas y definición lexicográfica. Análisis de las paráfrasis explicativas de los diccionarios generales de lengua española. *Cuadernos de Tradução*, 32, 183-225. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4925560>
- Cabré, M. T. (2017). Contexto y evolución de la terminología: de una aproximación nominalista a una teoría comunicativa. En S. Álvarez y M. Barité (coord.), *Teoría y praxis en terminología* (pp. 9-22). Universidad de la República de Uruguay. <https://www.csic.edu.uy/content/teor%C3%ADa-y-praxis-en-terminolog%C3%ADa>
- Campos Rivero, O. y Balarezo López, G. (2021). Glosario de términos sobre el covid-19. *Paideia XXI*, 11(2), 415-451. <https://revistas.urp.edu.pe/index.php/Paideia/article/view/4086>
- Casas Gómez, M. y Hummel, M. (2017). Limitaciones y nuevos retos de la semántica léxica. *Rilce: Revista de Filología Hispánica*, 33(3), 869-911. <https://revistas.unav.edu/index.php/rilce/article/view/6886>

- Charaudeau, P. (1995). Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, (117), 96-111. <https://doi.org/10.3406/lgge.1995.1708>
- Colantonio, C. (2024). Los procesos léxico-genéticos del español de la salud. Una panorámica español-italiano después de la pandemia de covid-19. *Rilex: Revista sobre Investigaciones Léxicas*, 7(1), 115-148. https://iris.uniroma1.it/retrieve/b8972e-4b-1c41-4952-9aca-154180aeb391/Colantonio_Los-procesos_2024.pdf
- Cordero Monge, S. (2009). Algunas consideraciones sobre el lenguaje común y el lenguaje técnico. *Revista Káñina*, XXXIII, 75-80.
- Cortés Gabaudan, F. (2017). El español de la biomedicina: el nexo entre el origen y sus características. *Educación Médica*, 18(supl. 2), 8-11. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-articulo-el-espanol-biomedicina-el-nexo-X1575181317608278>
- Coutausse, J.-C. (2020). Lors de son allocution télévisuelle à propos de l'épidémie de coronavirus, à Paris, le 16 mars. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/politique/article/2020/03/17/nous-sommes-en-guerre-face-au-coronavirus-emmanuel-macron-sonne-la-mobilisation-generale_6033338_823448.html
- Delgado Olmos, A., Téllez Pérez, C. y Ugueto, M. M. (2023). El léxico de la pandemia: un estudio de disponibilidad léxica con estudiantes de la Universidad de Salamanca. *Rassegna Iberistica*, (119), 7-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9016722>
- Duță, O. A. (2023). Fenómenos neológicos en español y en rumano durante la pandemia de COVID. *Analele Universității din Craiova. Seria Științe Filologice. Lingvistică*, (1-2), 46-54. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1241344>
- Elsevier. (2019). *¿En qué idioma publico mi artículo? La (incuestionable) hegemonía del inglés*. <https://www.elsevier.com/es-es/connect/ciencia/en-que-idioma-publico-mi-articulo-la-incuestionable-hegemonia-del-ingles>
- Fernández, M. y Barros Lorenzo, M. (2022). Los efectos de la pandemia de covid-19 en el léxico disponible de alumnos de ELE de la Universidad de Oporto. *Revista Cálamo FASPE*, (70), 41-54. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/149998/2/628784.pdf>
- Fonseca Gomes, S. y Ladilova, A. (2023). Os muitos nomes de uma doença: léxico e sociedades em tempos pandêmico (gripe espanhola e pandemia Covid-19 no Brasil). Em M. Dores y M. Cordeiro (eds.), *Estudos do léxico: diferentes olhares e perspectivas* (pp. 16-50). Letra Capital Editora Ltda. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=U-qWtEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=lexico+covid&ots=ZuwtrCsfvn&sig=3rV5x7dINLuPGUNFfA-C45g8MglQ#v=onepage&q=covid&f=false>
- Fundación de Español Urgente (Fundéu). (2021). *El/la COVID-19, nombre de la enfermedad del coronavirus*. <https://www.fundeu.es/recomendacion/covid-19-nombre-de-la-enfermedad-del-coronavirus/>
- Galache Gómez-Coalla, S. (2020). *El lenguaje de la pandemia: glosario terminológico para el intérprete médico-sanitario en el contexto de la COVID-19* [Tesis de máster]. Universidad de Alcalá. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/47527/TFM_Galache_GomezCoalla_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Giraldo Ortiz, J. J. (2010). Hacia una revisión del concepto de siglación. *Tribuna Panace@*, XI(31), 70-77. https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n31_tribuna_Ortiz.pdf
- Gwiazdowska, A. (2021). Coronajerga, covididoma, coronalengua: acerca de los cambios lingüísticos en tiempos de la pandemia. *Neophilologica*, 33, 1-26. <https://doi.org/10.31261/NEO.2021.33.19>
- Hjelmslev, L. (1980). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Gredos.
- Instituto Caro y Cuervo. (2019). *Diccionario de colombianismos*.
- Katella, K. (2024). *3 things to know about FLiRT and LB.1, the new coronavirus strains*. <https://www.yalemedicine.org/news/3-things-to-know-about-flirt-new-coronavirus-strains>
- Kleiber, G. (1984) Dénomination et relations dénominatives. En E. Koskas y H. Kremin (eds.), *Langages. La denomination* (pp. 77-94). Didier.

- Klosa-Kückelhaus, A. y Kernerman, I. (eds.). (2022). *Lexicography of Coronavirus related neologisms*. Walter de Gruyter.
- Lázaro Rodríguez, P. (2020). Covid-19, medios digitales y Facebook: interacciones, tratamiento y análisis de contenido basado en palabras clave de noticias de *Okdiario.com* y *Eldiario.es*. *Profesional de la Información*, 29(4), e290409. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.09>
- Lemarié, A. y Pietralunga, C. (17 de marzo de 2020). "Nous sommes en guerre": face au coronavirus, Emmanuel Macron sonne la "mobilisation générale". *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/politique/article/2020/03/17/nous-sommes-en-guerre-face-au-coronavirus-emmanuel-macron-sonne-la-mobilisation-generale_6033338_823448.html
- Loncon Antileo, E. (2013). La derivación y el cambio de clases de palabras en el mapudungun. *Literatura y Lingüística*, (27), 153-170. <https://www.redalyc.org/pdf/352/35228136009.pdf>
- Marqueta Gracia, B. (2023). El uso del léxico en la prensa escrita online durante la pandemia: cuando los textos también se contagian. *Literatura y Lingüística*, (47), 355-379. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.47.2754>
- Martín Cuadrado, C. (2023). De coronaboda a zoompleaños: una aproximación a las aportaciones léxicas surgidas a raíz de la covid-19. *Rilex: Revista sobre investigaciones léxicas*, 6(1), 7-38. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RILEX/article/view/7119>
- Martínez de Sousa, J. (2009). *Manual básico de lexicografía*. Trea.
- Mateo, J. J., Ferrero, B. y Linde, P. (12 de marzo de 2020). Madrid, lista para todo para contener el virus. *El País.es*. <https://elpais.com/sociedad/2020-03-11/madrid-lista-para-todo-para-contener-el-virus.html>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (6 de marzo de 2020). *Colombia confirma su primer caso de COVID-19*. Boletín de prensa n.º 050. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Colombia-confirma-su-primer-caso-de-COVID-19.aspx>
- Mohamed Shatat, H. S. (2022). Las innovaciones léxico semánticas del lenguaje periodístico en el tiempo de coronavirus de 2019 a 2021. *JSH*, 30(1), 3257-3294. https://jsh.journals.ekb.eg/article_277197_43348e215cbcdc50afa991ce99df-fe8c.pdf
- Montané March, M. A. (2017). El trabajo terminológico sistemático: su aplicación para la elaboración de banco de datos terminológicos. En S. Álvarez y M. Barité (coord.), *Teoría y praxis en terminología* (pp. 113-134). Universidad de la República de Uruguay. <https://www.csic.edu.uy/content/teor%C3%ADa-y-praxis-en-terminolog%C3%ADa>
- Murakami, H. (2020). La lutte contre le coronavirus "n'est pas une guerre". *Libération*. https://www.liberation.fr/planete/2020/05/23/pour-haruki-murakami-la-lutte-contre-le-coronavirus-n-est-pas-une-guerre_1789224/
- Nawarathna, N. A. M. (2023). *Analysis of lexicogrammatical features of online news reports on Covid-19 in Sri Lanka between 2020-2021: A corpus linguistic study* [Conferencia]. 6th International Conference on the Humanities (ICH 2023), Faculty of Humanities, University of Kelaniya, Sri Lanka. <http://repository.kln.ac.lk/handle/123456789/26627>
- Niño Puello, M. (2013). El inglés y su importancia en la investigación científica: algunas reflexiones. *Revista Colombiana de Ciencia Animal*, 5(1), 243-254. <https://revistas.unisucre.edu.co/index.php/recia/article/view/487>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2024). *La OMS presenta CoViNet: una red mundial de lucha contra los coronavirus*. <https://www.who.int/es/news/item/27-03-2024-who-launches-covinet--a-global-network-for-coronaviruses>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2020). *Entender la infodemia y la desinformación en la lucha contra la COVID-19. Caja de herramientas: Transformación digital. Herramientas de conocimiento*. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52053/Factsheet-Infodemic_spa.pdf?sequence=16
- Osorio Anchiraco, T. (2020). Lenguaje COVID 19: un análisis del (nuevo) léxico empleado en la pandemia en el español peruano. *YUYAYKUSUN*, 1(10), 125-142. <https://doi.org/10.31381/yuyaykusun.v1i10.3559>
- Otaloa Olano, C. (2004). *Lexicología y semántica léxica. Teoría y aplicación a la lengua*

- española. Ediciones Académicas. <https://es.scribd.com/document/412553487/Lexicologia-y-semantica-lexica-Otaola-Olano-pdf>
- Paredes García, F. (2021). Lengua y discurso en torno a la covid-19. *RIECS: Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, 6(1), 91-110. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/7962488>
- Penadés Martínez, I. (2012). *Gramática y semántica de las locuciones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Pottier, B. (2004). Grammaire, lexique et typologie. *Estudis Romànics*, 26, 7-13. <https://raco.cat/index.php/Estudis/article/view/23769>
- Real Academia Española (RAE). (s. f.). *Virus*. <https://dle.rae.es/virus?m=form>
- Rodríguez Ponga, R. y Salamanca, R. (2020). El nacimiento de un nuevo vocabulario: consecuencias lingüísticas de la pandemia. En M. Kazmierczak, M. T. Signes y C. Carreira Zafra (eds.), *Pandemia y resiliencia: aportaciones académicas en tiempos de crisis* (pp. 197-249). Ediciones Universidad de Navarra. https://www.researchgate.net/publication/346961175_El_nacimiento_de_un_nuevo_vocabulario_consecuencias_linguisticas_de_la_pandemia/link/5fd71c292851c13fe9748e4/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Tapia Landeta, A. E. (2023). *Los discursos periodísticos del miedo en tiempos de covid-19: estudio analítico diario El Comercio-febrero 2020* [Tesis de pregrado]. Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, Carrera de Comunicación. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/39713>
- Vega Moreno, É. (2022). *Caracterización lingüística de los procedimientos de creación léxica*. Vervuert Verlagsgesellschaft. <https://dokumen.pub/caracterizacion-linguistica-de-los-procedimientos-de-creacion-lexica-9783968693408.html>



Lenguaje y conflicto



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
LENGUAJE Y CONFLICTO

Maltrato social de la mujer a través de las esculturas femeninas

The Social Abuse of Women as Depicted through Female Sculptures

Abuso social de mulheres através de esculturas femininas

Carolina Echavarría Osorio¹  , Pablo Andrés Huertas Obregoso²  ,
Natalia Alzate Alzate³  

Resumen

El presente trabajo explora cómo el arte público puede reflejar las realidades sociales y, al mismo tiempo, influir en la percepción de la femineidad y la violencia de género. A través de una metodología sustentada en la crítica hermenéutica, se analizan aspectos estéticos y simbólicos de nueve esculturas femeninas expuestas en plazas públicas de la ciudad de Medellín, y se establece una relación con experiencias heterotópicas y de violencia que enfrentan las mujeres. Los resultados señalan que la representación del cuerpo femenino en estas esculturas da cuenta de imaginarios que la sociedad ha construido sobre lo femenino y sobre los problemas de las mujeres en la sociedad. En conclusión, el estudio resalta cómo las esculturas femeninas en Medellín tienen un papel comunicativo importante en la visualización de la mujer en aspectos sociales y problemáticos de la femineidad en nuestros tiempos.

Palabras clave: arte, escultura, espacio urbano, violencia de género.

Abstract

This study examines how public art mirrors societal conditions while influencing the perception of femininity and gender-based violence. Through a methodology founded upon hermeneutic criticism, the aesthetical and symbolic aspects of nine female sculptures displayed in public squares in the city of Medellín are analyzed, and a relationship with experiences of heterotopia and violence faced by women. The results indicate that these sculptures' representation of the female body reflects the imaginaries about the feminine that society has built, as well as women's issues in this context. In conclusion, this study highlights how female sculptures in Medellín play a significant communicative role in portraying women in the social and problematic aspects of femininity in our times.

Keywords: art, sculpture, urban space, gender violence.

- 1 Magíster en Literatura con énfasis en Ciudad. Docente en Universidad Católica Luis Amigó. Colombia. Correo electrónico: carolina.echavarriaos@amigo.edu.co
- 2 Magíster en Educación. Docente en Universidad Católica Luis Amigó. Colombia. Correo electrónico: pablo.huertasob@amigo.edu.co
- 3 Doctora en Literatura. Docente de la Universidad Católica Luis Amigó. Colombia. Correo electrónico: natalia.alzateal@amigo.edu.co

Cómo citar: Echavarría, C., Huertas, P. y Alzate, N. (2024). Maltrato social de la mujer a través de las esculturas femeninas. *Enunciación*, 29(1), 138-154. <https://doi.org/10.14483/22486798.21359>

Artículo recibido: 06 de octubre de 2023; aprobado: 12 de abril de 2024

Resumo

Este trabalho explora como a arte pública pode refletir realidades sociais e, ao mesmo tempo, influenciar a percepção da feminilidade e da violência de gênero. Através de uma metodologia apoiada na crítica hermenêutica, analisam-se aspectos estéticos e simbólicos de nove esculturas femininas expostas em praças públicas da cidade de Medellín e estabelece-se uma relação com as experiências heterotópicas e a violência que as mulheres enfrentam. Os resultados indicam que a representação do corpo feminino nessas esculturas reflete os imaginários que a sociedade construiu sobre o feminino e sobre os problemas da mulher na sociedade. Concluindo, o estudo destaca como as esculturas femininas em Medellín têm um importante papel comunicativo na visualização das mulheres em aspectos sociais e problemáticos da feminilidade em nossos tempos.

Palavras chave: mulher, escultura, violência de gênero, arte, espaço urbano.

Introducción

Este artículo es resultado de una aproximación hermenéutica a las esculturas femeninas expuestas en plazas públicas de la ciudad de Medellín. Para esto se propone un estudio del lenguaje corporal de las obras, como cuerpos expuestos, que pueden ser analizados teniendo en cuenta en primer lugar, los gestos, posturas, expresiones, con las que el autor creó la pieza; y en segunda instancia, las marcas producidas por la exposición en el espacio público, y por la interacción con el entorno y los transeúntes que hacen las veces de espectadores, al recrear diferentes significados. El supuesto de este estudio es que, en dichas marcas e interacciones, es posible evidenciar formas de violencia que han sido históricas en contra del cuerpo femenino (Vázquez *et al.*, 2019).

En la actualidad, el arte posibilita la representación y denuncia derivados de estos temas, mediante la exploración de nuevas formas creativas, que amplían la perspectiva de enunciación y expanden el margen del análisis. En México, por ejemplo, desde la exploración con el hip-hop, las mujeres raperas de Ecatepec utilizan la música para visualizar la violencia de género y propiciar los espacios de empoderamiento femenino (Cerrillo, 2021). En Cuba, se han revisado las producciones artísticas, desde el Renacimiento, y en ellas se ha observado formas de representar la violencia que han permeado la vida cotidiana (Sarduy *et al.*, 2020). En Chile, el cine documental ha sido una vía para explorar la memoria histórica del país, y a su vez

develar vejámenes en contra de los cuerpos femeninos (Bossay *et al.*, 2020).

La violencia, entendida aquí como un maltrato social en contra de la mujer, alude a cualquier forma de agresión, maltrato o daño físico, sexual o psicológico dirigido específicamente hacia las mujeres o basado en su género. Esta forma de violencia se manifiesta en diversas situaciones y contextos, y puede tener consecuencias tanto a nivel individual como social. Para Ortiz (2002),

La violencia contra la mujer, sustentada en el mito de la inferioridad del sexo femenino, ha formado parte de la vida social y doméstica y de las relaciones entre hombres y mujeres desde tiempo inmemorial, llegando a hacernos creer que este modo de comportamiento es natural. (p. 82)

En Colombia, la resignificación de las subjetividades afectadas por la violencia se explora a través del arte. En Cali, la Casa Cultural del Chontaduro investigó las vivencias de mujeres, por medio de elementos simbólicos para exaltar lo femenino y criticar la objetivación sexual impuesta por la sociedad. Además, varios colectivos en Bogotá, Medellín, Quibdó, María La Baja y Bojayá emplean labores textiles como forma de resistencia. A través de sus tejidos, estas mujeres desplazadas por la guerra recuperan su voz, a la vez que destacan el arte como herramienta para la expresión y la resistencia frente a la violencia de género (Delgado *et al.*, 2021; González-Arango *et al.*, 2022).

La relación entre la representación artística y la violencia de género es compleja y multifacética. Sin embargo, puede reforzar estereotipos negativos, promover la idea de que las mujeres son meros objetos sexuales o perpetuar desigualdades de poder. Según [Villaverde Solar \(2020\)](#), “el arte, de por sí no es machista, es machista la sociedad o las condiciones socioculturales, apreciándose desde las primeras manifestaciones artísticas de desigualdades entre hombres y mujeres, que condujeron al silencio e invisibilidad de las mujeres” (p. 171).

En Medellín, la representación de mujeres desnudas ha sido controversial, vinculada a la perpetuación de la violencia de género. En este sentido, aquí se plantean dos objetivos: destacar cómo estas esculturas pueden alimentar actitudes violentas, al exponer formas históricas de violencia, y analizar cómo estas representaciones en espacios públicos pueden contribuir a la cosificación y violencia contra las mujeres.

En este estudio, se realiza un análisis fotográfico de esculturas, para lo cual se detalla el marco teórico y la metodología utilizada. Luego, se presentan los resultados y discusión, seguidos de una conclusión que resume las observaciones clave del análisis objeto de esta investigación.

Marco teórico

En el contexto de “memoria y narrativa”, las esculturas femeninas expuestas en plazas públicas se convierten en testimonios de la compleja intersección entre esos dos conceptos. Las diversas representaciones de lo femenino, examinadas en su conexión cotidiana con los demás, y teñidas con el lenguaje artístico contemporáneo, constituyen un ejercicio de comunicación cargado de una notable autoridad que deja una fuerte impresión en los participantes dentro del contexto específico del ámbito público ([González, 2021](#)).

Al examinar la naturaleza compleja de la memoria desde múltiples perspectivas, incluyendo lo individual, lo social y lo cultural, se entiende cómo los procesos cognitivos involucrados en la formación y recuperación de recuerdos se ven influenciados por

factores sociales y culturales; de ahí que la imagen no se limita a ser simplemente una representación visual en el mundo visible, sino que es una marca, un rastro visual del tiempo que intentó capturar, como parte del arte, la memoria ([Nieto, 2021](#)). Estos factores moldean la memoria individual, además también contribuyen a la construcción de una memoria colectiva en torno al maltrato de las mujeres. Las esculturas, como narrativas visuales, desempeñan un papel crucial al contar historias silenciosas de resistencia y lucha.

De igual forma, las esculturas femeninas públicas son obras artísticas que influyen en la percepción colectiva de mujer y belleza, que a menudo son estándares y roles de género específicos de una sociedad en particular ([Butler, 2012](#)), que evidencian estereotipos culturales transmitidos a través de sus formas, posturas y atributos físicos. Muchas de las esculturas exhibidas en plazas públicas de mujeres desnudas y semidesnudas tienen unas marcas que simbolizan la transgresión hacia esa representación de la mujer.

Desde este punto de vista, se habla de cuerpos ausentes, sustituidos, camuflados o fracturados. En los primeros, se presenta un cuerpo invisibilizado que está allí; pero solo se lee a través del espacio que ocupa y los objetos que lo significan; en el segundo caso, el cuerpo no está presente, está la escultura que lo reemplaza, ya sea por semejanza o por un índice metafórico del mismo; en los terceros, si bien el cuerpo está presente, se encuentra fundido con su entorno, por lo cual forman parte y es un componente más de este ([Finol y Djukich, 2019](#)).

Las esculturas transmiten estándares de belleza y feminidad: una figura delgada idealiza la delgadez, mientras que una postura erguida comunica fuerza y determinación. Las representaciones en espacios públicos afectan la autoimagen femenina, crean presión para cumplir con estos estándares, y afectan la autoestima y percepción de sí mismas ([García-Guerra y Revueltas-Valle, 2019](#)). A partir de esta perspectiva, se asume la relación entre la representación de dichas esculturas y el maltrato social,

al que se alude en este texto para referir a una forma de abuso que no implica violencia física directa, pero que tiene un impacto profundo y negativo en el bienestar emocional, psicológico y social de una persona (Iwama, 2022).

En este sentido, es esencial abordar las representaciones de mujeres en esculturas públicas, desde la perspectiva femenina. La percepción de estas, en su mayoría creadas por escultores masculinos, plantea interrogantes sobre su influencia en la sociedad, por ejemplo: cómo impacta esta representación en la percepción social de la mujer y perpetúa formas de maltrato; y desde este desequilibrio se subraya la necesidad de analizar cómo estas obras contribuyen a la desigualdad de género. Estos interrogantes llevan a analizar estas dinámicas y abren el camino para iluminar la intersección entre arte público, percepción social y equidad de género, elementos cruciales para cuestionar y transformar las normas sociales arraigadas.

Se debe articular una descripción precisa de los sitios y el espacio caracterizados por funciones y atributos específicos. No obstante, el propósito subyacente en este análisis es examinar la ubicación simbólica de las esculturas femeninas, en relación con el fenómeno del maltrato hacia la mujer. Desde un punto de vista urbanístico, estas representaciones escultóricas de mujeres que se exhiben ante el público engendran utilidades e interpretaciones sociales a partir de las cuales es posible comprender, de manera más profunda, la estructura de la trama urbana, así como las exigencias de los individuos que residen en la ciudad (Huerga-Contreras y Martínez-Fernández, 2022).

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa, mediante una lectura hermenéutica textual (Marrero et al., 2009) de esculturas que son interpretadas como expresiones textuales, y datos que generan indicios, señales, marcas y estímulos físicos, y actúan como símbolos y mediciones que revelan cómo los actores sociales construyen

y reconstruyen la realidad en su interacción con el entorno social, cultural y físico (Galeano y Acevedo, 2021). En este sentido, la expresión de estos objetos artísticos vincula elementos constitutivos que forman parte del contenido que se quiere interpretar; así, se da a conocer los efectos que las esculturas producen desde su interior (diseño) y exterior (contexto) en el espectador. A través de un nivel primario del lenguaje, literal; y uno secundario, inferencial, que expresan el simbolismo, la metáfora y la dualidad del sentido (Molina y Pascual, 2020) de las esculturas escogidas y analizadas desde el método crítico inductivo (Úbeda, 2016).

Entonces, el proceso de selección de participantes, escenarios y temporalidades se guía a través de conocimientos que emergen gradualmente durante la investigación, lo cual ayuda a determinar lo que es significativo y pertinente (Galeano y Acevedo, 2021). Igualmente, la selección de las esculturas se hizo a partir de los siguientes criterios: esculturas femeninas, desnudas o semidesnudas y que estuvieran expuestas en plazas públicas.

Fueron seleccionadas nueve esculturas: *Retorno*, ubicada en la urbanización Gabatela Campes tre, de El Poblado; *Monumento al homenaje del primer poblado*, del Parque de El Poblado; *Bachué*, en el centro de la fuente del Teatro Pablo Tobón Uribe; *Árbol de la vida*, en el Parque Bicentenario Boston; *La Madremonte*, en el Jardín Botánico Joaquín Antonio Uribe; *La fuente de la vida*, en la Fuente Suramericana; *Venus dormida*, en la Plaza Botero; *La libertad*, en la Urbanización Plaza de Versalles, y se incluyó una que no está expuesta en plaza pública: *La ardilla y ella*, que formó parte de una exposición de esculturas en el salón de exposición de la Biblioteca Pública Piloto (BPP).

El análisis se hizo a través de los elementos comunicacionales de lo corpóreo-estático (Gordo, 2022), que tiene como propósito descubrir los significados de las cosas, interpretar los textos, a la vez que se conserva la singularidad en el contexto donde están inscritos (Galeano y Acevedo, 2021). La escultura se destaca por su poder comunicativo y por su relación con su referente; su fuerza como

producto radica en su característica de dar/ser testimonio de lo sucedido (Soglia, 2021). En este sentido, a pesar de su naturaleza objetiva, la escultura está sujeta a la subjetividad de quien la observa, la cual decide qué enfocar, recortar y cómo representar la realidad. En esta representación, se revelan rasgos subjetivos que añaden una perspectiva personal (Soglia, 2021) a las esculturas observadas.

Por lo anterior, el análisis a cada una de las esculturas fue direccionado desde los siguientes aspectos comunicacionales: morfológico, sintáctico, semántico, pragmático y simbólico (Van Dijk, 1980). Este tipo de análisis expresa que la categorización de los objetos se vincula a los elementos constitutivos (Molina y Pascual, 2020). Así, se pasa de la forma al contenido (lo que la obra quiere decir y los efectos que esta produce en el observador) (Flores, 2018). Esto implica que las esculturas agrupan lo denotativo y connotativo a través de la sistematización de datos que dan cuenta de la organización de los elementos comunicacionales analizados.

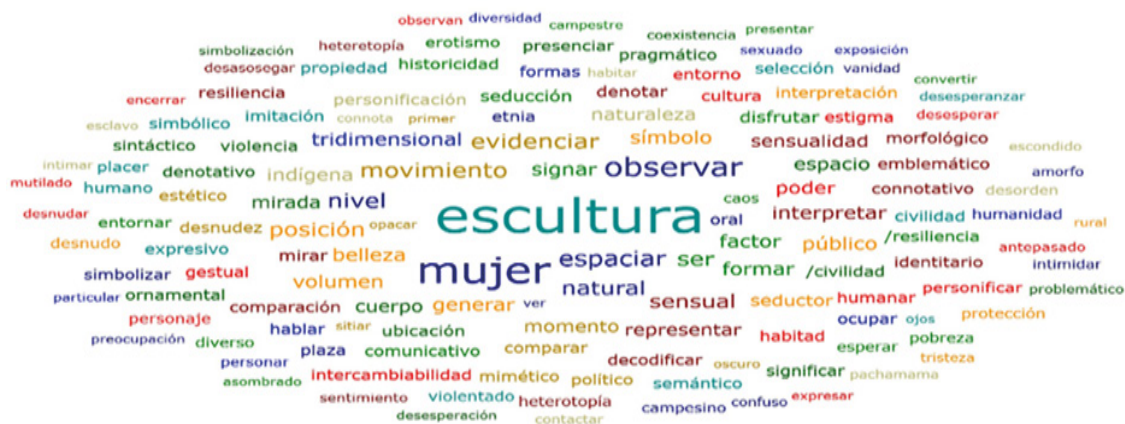
Para el análisis de cada escultura, primero, se elaboró una ficha de observación de contenido, compuesta por los siguientes factores comunicacionales

(niveles y elementos de observación), algunos de los cuales fueron tomados de Calabrese (2012):

- a. *Nivel morfológico*. Fecha de observación, el nombre de la escultura, el año de creación, el nombre del escultor, el lugar de ubicación, la técnica utilizada.
- b. *Nivel sintáctico*. Líneas, planos, volumen y color.
- c. *Nivel semántico*. Forma, figura, movimiento, espacio (heterotopía), luz y posición en que fue tomada la fotografía.
- d. *Nivel pragmático*. Factores mimético, ornamental, expresivo y emblemático.
- e. *Factores simbólicos*. Tipo de desnudez, etnia, tipo de belleza, tipo de mirada, comparación, personificación, político-resiliencia-civilidad, entorno-hábitat, estigma sociocultural, aspecto identitario, violencia reflejada, historicidad, nivel denotativo y nivel connotativo.

Esta ficha de observación (matriz) fue elaborada en formato Excel, donde las columnas fueron nombradas con factores comunicacionales y sus

Figura 1
Collage de palabras



Fuente: elaboración propia.

respectivos elementos de observación, y en las filas se proponía una imagen de la escultura.

En segunda instancia, dicha información registrada dentro de la matriz se pasó a un documento en Word, en el que se elaboraron nueve fichas individuales. Se procedió con un doble análisis de cada escultura, o se completó la información si era necesario, ya que en algunas debía incluirse referentes legales o históricos (Galeano y Acevedo, 2021).

Posteriormente, se crearon unos códigos (C) para ayudar a la lectura interpretativa en cada ficha: memoria y narrativa, imaginario de mujer y belleza, espacios heterotópicos y maltrato social; por consiguiente, se agruparon las palabras (NP), generando un número en repetición de palabras similares o que se conectaran con los códigos, así

- a. *Con memoria y narrativa.* Personificar, antepasado, simbólico, ornamental, mimético, cultura, identitario, personaje, tiempo, etc. (número entre coincidencias y repeticiones 95).
- b. *Con imaginario de mujer y belleza.* Escultura, mujer, belleza, sensualidad, natural-naturaleza, mirada, estético, erotismo, vanidad,

sexual, seducción, etc. (número entre coincidencias y repeticiones 140).

- c. *Espacios heterotópicos.* Se crea de la reunión de palabras con mayor repetición como *habitar, heterotopía, público, espacio, sitiar, ubicación, entorno, ciudad, naturaleza*, etc. (número entre coincidencias y repeticiones 27).
- d. *Maltrato social.* Violentado, desnudez, amorfo, mutilado, aspecto, etc. (número entre coincidencias y repeticiones 37) (tabla 1).

Al utilizar *Atlas.ti* para leer, interpretar y comprender los datos, se brinda la posibilidad de crear códigos emergentes, organizarlos en una secuencia lógica y asignarles colores representativos para distinguirlos. Cada código creado debe proporcionar al investigador información relevante sobre aspectos importantes que surgen en los resultados de la investigación (Rojano et al., 2021). A partir de estos códigos (C) que son explorados dentro de las fichas, se identifican, entonces, los có-códigos (C-C) emergentes, los cuales hacen una identificación más específica de cada uno de

Tabla 1
Codificación de categorías presentes en la investigación

Códigos	Ficha #1	Ficha #2	Ficha #3	Ficha #4	Ficha #5	Ficha #6	Ficha #7	Ficha #8	Ficha #9	Totales
Memoria y narrativa (1)	10	12	11	15	11	11	9	8	8	95
Imaginario de mujer y belleza (2)	14	13	14	10	16	16	17	20	20	140
Espacios heterotópicos (3)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27
Maltrato social (4)	5	5	6	10	3	1	2	4	1	37
Totales	32	33	34	38	33	31	31	35	32	299

Tabla 2
Categorización de “memoria y narrativa”

C = memoria y narrativa (1)	Ficha # 1	Ficha #2	Ficha # 3	Ficha #4	Ficha #5	Ficha #6	Ficha #7	Ficha #8	Ficha #9	Totales
cc = existe en el tiempo (1a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
cc = se evidencia memoria y narrativa (1b)	5	8	7	10	6	4	6	4	5	55
cc = se evidencia memoria (1c)	2	1	2	1	1	1	1	1	1	11
cc = se evidencia narrativa (1d)	2	2	1	3	3	5	1	2	1	20
Totales	10	12	11	15	11	11	9	8	8	95

los códigos y su realidad dentro del análisis de las fichas ya mencionadas.

Por ello, para el código de “memoria y narrativa”, de acuerdo con la coincidencia entre palabras que se asignan y se prueban para la lectura textual hermenéutica en todas las fichas, los siguientes co-códigos se pueden relacionar con: “existe en el tiempo” (9 hallazgos), “se evidencia memoria y narrativa” (55 hallazgos), “se evidencia memoria” (11 hallazgos) y “se evidencia narrativa” (20 hallazgos); todas por cada lectura de ficha. La [tabla 2](#) muestra la frecuencia de aparición de los co-códigos para cada ficha, así: ficha #1 (10 hallazgos), ficha #2 (12 hallazgos), ficha #3 (11 hallazgos), ficha #4 (15 hallazgos), ficha #5 (11 hallazgos), ficha #6 (11 hallazgos), ficha #7 (9 hallazgos), ficha #8 (8 hallazgos), ficha #9 (8 hallazgos).

Continuando con el código imaginario de mujer y belleza, se generan los códigos: “Belleza subjetiva” (51 hallazgos) e “imaginario de mujer” (89 hallazgos) en la lectura de palabras entre coincidencias y repeticiones relacionadas con este código en forma individual en cada una de las fichas. Se muestra una visión general mediante el registro de todos los co-códigos pertenecientes a esta categoría según su frecuencia de aparición en cada ficha de la siguiente manera: ficha #1 (14 hallazgos), ficha #2 (14 hallazgos), ficha #3 (13 hallazgos), ficha #4 (10 hallazgos), ficha #5 (16 hallazgos), ficha #6 (16 hallazgos), ficha #7 (17 hallazgos), ficha #8 (hallazgos), ficha #9 (20 hallazgos) ([tabla 3](#)).

Siguiendo con el código relacionado con espacios heterotópicos, se generan los co-códigos de la lectura al identificar las palabras afines, las cuales son: “existe un espacio” (12 hallazgos), “ocupa un espacio público” (8 hallazgos),

“espacio propio” (11 hallazgos), “espacio no propio” (3 hallazgos), “no es claro el espacio” (1 hallazgo). Estos códigos se obtienen al identificar palabras escogidas para establecer semejanzas con este código en cada ficha de forma individual. Para brindar una visión general, se registra la frecuencia de aparición de todos los co-códigos pertenecientes a esta categoría en cada ficha de la siguiente manera: ficha #1 (4 hallazgos), ficha #2 (4 hallazgos), ficha #3 (4 hallazgos), ficha #4 (4 hallazgos), ficha #5 (3 hallazgos), ficha #6 (4 hallazgos), ficha #7 (4 hallazgos), ficha #8 (4 hallazgos) y ficha #9 (4 hallazgos) ([tabla 4](#)).

Por último, en el código vinculado a maltrato social se generan los co-códigos obtenidos al detectar las palabras que pueden ser semejantes o guardar algún tipo de relación. Estos co-códigos incluyen: “no hay desnudez” (1 hallazgo), “hay desnudez” (6 hallazgos), “está semidesnuda” (2 hallazgos), “evidencia marcas físicas” (25 hallazgos) y “evidencia marcas exteriores” (4 hallazgos). Y son identificados a través de la selección de palabras asociadas a este código en cada ficha de forma individual. Para proporcionar una visión general, se registra la frecuencia de aparición de todos los co-códigos pertenecientes a esta categoría en cada ficha de la siguiente manera: ficha #1 (5 hallazgos), ficha #2 (6 hallazgos), ficha #3 (6 hallazgos), ficha #4 (10 hallazgos), ficha #5 (3 hallazgos), ficha #6 (1 hallazgo), ficha #7 (2 hallazgos), ficha #8 (4 hallazgos) y ficha #9 (1 hallazgo) ([tabla 5](#)).

Se ha generado una extensa cantidad de datos durante el proceso de codificación, lo cual ha permitido la creación de categorías (códigos) significativas para cada uno de ellos. Estas categorías han agrupado ciertos descriptores (co-códigos), que ofrecen

Tabla 3

Categorización de imaginario de mujer y belleza

C = imagiario de mujer y belleza (2)	Ficha # 1	Ficha # 3	Ficha #2	Ficha #4	Ficha #5	Ficha #6	Ficha #7	Ficha #8	Ficha #9	Totales
cc = belleza subjetiva(2a)	6	6	6	5	6	5	4	6	7	51
cc = imaginario de mujer(2b)	8	8	7	5	10	11	13	14	13	89
Totales	14	14	13	10	16	16	17	20	20	140

Tabla 4

Categorización de espacios heterotópicos

C = espacios heterotópicos (3)	Ficha #1	Ficha #2	Ficha #3	Ficha #4	Ficha #5	Ficha #6	Ficha #7	Ficha #8	Ficha #9	Totales
cc = existe en un espacio (3a)	2	2	2	1	1	1	1	1	1	12
cc = ocupa un espacio público (3b)	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8
cc = espacio propio (3c)	1	1	1	1	2	2	0	1	2	11
cc = espacio no propio (3d)	0	0	0	0	0	0	2	1	0	3
cc = no es claro el espacio (3e)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Totales	4	4	4	4	3	4	4	4	4	35

Tabla 5

Categoría de maltrato social

C = maltrato social (4)	Ficha # 1	Ficha #2	Ficha # 3	Ficha #4	Ficha #5	Ficha #6	Ficha #7	Ficha #8	Ficha #9	Totales
cc = no hay desnudez (4a)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
cc = hay desnudez (4b)	0	0	1	1	1	1	1	1	0	6
cc = está semidesnuda (4c)	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2
cc = evidencia marcas físicas (4d)	4	4	4	8	2	0	1	2	0	25
cc = evidencia marcas exteriores (4e)	0	1	1	1	0	0	0	1	0	4
Totales	5	6	6	10	3	1	2	4	1	38

reconocimiento a las citas generadas mediante el uso de *Atlas.ti* en las nueve fichas de análisis de contenido, las cuales se han elaborado a partir de la observación de cada escultura. Este enfoque está directamente asociado con el objetivo principal de esta investigación: identificar los factores que comunican los cuerpos expuestos de mujeres en plazas públicas y su correspondencia con la violencia de género.

Al respecto, resulta fundamental presentar y describir las esculturas analizadas junto con sus descripciones. A continuación, se realiza una exposición de las esculturas en las nueve fichas, y se concluye con los resultados del análisis (tabla 6).



Resultados y discusión

La primera categoría, “memoria y narrativa”, alude al conjunto de procesos subjetivos e intersubjetivos, experiencias individuales de contextos culturales o institucionales. Estos contienen recuerdos,

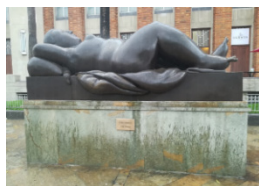
silencios y olvidos que son inherentemente plurales y, en muchas ocasiones, entran en conflicto o se contraponen unas a otras (Jelin, 2022). De ahí que dicha categoría se enfoque, en el hecho intrínseco, es decir que hace parte de la cosa que se expresa por sí misma y no depende de las circunstancias. Por esta razón, cada escultura femenina seleccionada posee una narración que surge de la conciencia del creador y es producto de su experiencia (Peña, 2020). En consecuencia, representan más que una simple figura; lleva consigo una carga simbólica y narrativa que transmite un mensaje o una experiencia en particular.

Este aspecto se manifiesta tanto en la disposición espacial que ocupan las esculturas seleccionadas, como en su posición, lo cual contribuye a la construcción y preservación de su propia memoria. Por eso, cada memoria, sea individual o colectiva, necesita una activación en forma de articulación a través de la narración (Homann, 2021).

Tabla 6
Descripción de esculturas

N.º de escultura	Imagen	Ficha técnica
1		Fecha de la fotografía: 19/04/2019 (archivo personal, fotografía tomada por el autor). Título de la escultura: <i>Retorno</i> . Año: 1990. Escultor: Salvador Arango. Ubicación de la escultura: Urbanización Gabatela Campestre, carrera 39 N.º 13 sur-110, Medellín. Técnica: bronce.
2		Fecha de la fotografía: 19/04/2019 (archivo personal, fotografía tomada por el autor). Título de la escultura: <i>Homenaje al Primer Poblado</i> . Año: 1997. Escultor: Luz Marina Piedrahita. Ubicación de la escultura: Parque de El Poblado, Medellín. Técnica: bronce, concreto y cobre.
3		Fecha de la fotografía: 19/04/2019 (archivo personal, fotografía tomada por el autor). Título de la escultura: <i>Bachué</i> . Año: 1954. Escultor: José Horacio Betancur. Ubicación de la escultura: Teatro Pablo Tobón Uribe. Técnica: concreto vaciado.
4		Fecha de la fotografía: 19/04/2019 (archivo personal, fotografía tomada por el autor). Título de la escultura: <i>Árbol de la vida</i> . Año de: 2012. Escultor: Leobardo Pérez Jiménez. Ubicación de la escultura: calle 51 N.º 36-69, Comuna 10 Boston Parque Bicentenario, Medellín. Técnica: diversidad de metal.
5		Fecha de la fotografía: 19/04/2019 (archivo personal, fotografía tomada por el autor). Título de la escultura: <i>La Madremonte</i> . Año: 1953. Escultor: José Horacio Betancur. Ubicación de la escultura: Jardín Botánico, Medellín. Técnica: concreto vaciado.
6		Fecha de la fotografía: 19/04/2019 (archivo personal, fotografía tomada por el autor). Título de la escultura: <i>La fuente de la vida</i> . Año: 1974. Escultor: Rodrigo Arenas Betancourt. Ubicación de la escultura: La Fuente, Suramericana, Medellín. Técnica: concreto y bronce.
7		Fecha de la fotografía: 4/03/2020 (archivo personal, fotografía tomada por el autor). Título de la escultura: <i>La ardilla y ella</i> . Año: 2019. Escultor: Miguel Ángel Betancur Tamayo. Ubicación de la escultura: exposición en la Biblioteca Pública Piloto, Medellín. Técnica: terracota patinada.

8



Fecha de la fotografía: 4/19/2019 (archivo personal, fotografía tomada por el autor). **Título de la escultura:** *Venus dormida*. **Año:** 1994. **Escultor:** Fernando Botero. **Ubicación de la escultura:** Plaza de Botero, Medellín. **Técnica:** bronce.

9



Fecha de la fotografía: 05/20/2022 (archivo personal, fotografía tomada por el autor). **Título de la escultura:** *La libertad*. **Año:** 1994. **Escultor:** Miguel Ángel Betancur. **Ubicación de la escultura:** calle 53 con carrera 74, Urbanización Plaza de Versalles, Medellín. **Técnica:** concreto patinado grano.

La memoria nos condice a narrar lo que se conoce, pero ha sido relegado al olvido.

Así, la narrativa, al estar sujeta al hecho de la acción de historiar, es permeada por la memoria, que no solo recrea la connotación, sino también lo denotativo, aquello que se ve y se evidencia, y aquello que va más allá de esa evidencia a través de la interpretación (Salazar, 2021).

Hay una historia detrás de cada una de cada una estas esculturas de mujeres expuestas en plazas públicas que generan, según Hays et al. (2018),

tiempo social y tiempo histórico mediado por la memoria, que opera una articulación de lo dado y lo nuevo, regenerando las marcas y orientaciones convencionales de los ciclos sociales cotidianos en diversos ámbitos, a la vez que abre o cierra perspectivas del pasado y del porvenir que trascienden la forma y escala del ritmo de las costumbres. (p. 23)

Representaciones de mujeres que ocupan espacios con sus cuerpos desnudos y a la vez pasan desapercibidas por los que la miran o simplemente son indiferentes ante la desnudez. Mujeres que son visibles y a la vez invisibles a los ojos dispersos. Mujeres que no tienen la capacidad de ser ellas, ni ser otras. Un ejemplo de este fenómeno se manifiesta en la escultura N.º 3, titulada *La Bachué*. En esta, se observa una figura tridimensional de una mujer desnuda de origen indígena, cuya postura semiarrodillada sostiene a un niño

entre sus piernas; su rostro se ve que tiene el ceño fruncido, con mirada fija al frente, mientras carga sobre sus hombros la representación de un águila. Por ello, de ella se puede percibir una fuerza natural a través de las conexiones simbólicas que evoca, una conexión con la vida misma y el universo.

Sin embargo, sus características físicas representan una mujer de gran tamaño y voluptuosidad. Desde esta perspectiva, podemos remitirnos a la memoria colectiva y reconocer en ella a la Pachamama, que se refiere a la función de la madre sagrada que alimenta a los hombres (Marzal, 1995)

En nuestro contexto nacional, según Posse (1993), *La Bachué* es un mito chibcha sobre la creación de la humanidad y narra la historia de Bachué, la madre ancestral de la gente. En este relato, la deidad femenina extrajo de su mano a un niño de tres años. Conforme el niño creció y maduró, Bachué contrajo matrimonio con él. Esta unión resultó de gran importancia, ya que con cada nacimiento de Bachué se producían entre cuatro y seis hijos, lo que rápidamente pobló la tierra. En su vejez, convocaron a sus descendientes y juntos se dirigieron a la laguna de Iguaque, su lugar de origen. Allí, Bachué pronunció unas palabras finales, instándolos a la paz. Posteriormente, se despidieron y se transformaron en dos enormes serpientes que se sumergieron en la laguna, que a partir de entonces se convirtió en un lugar sagrado para los chibchas.

Desde esta mirada, la mujer desempeña un papel natural de protectora, pero para poder mostrar su empoderamiento desde la escultura, el escultor la muestra con un cuerpo desnudo. De igual forma, hay un reflejo y machismo ya que, desde lo ancestral, la mujer es mostrada con un solo propósito, el de procrear; son estos aspectos en donde se cruza la categoría “maltrato social” con la categoría “narrativa y memoria”, ya que es posible identificar la manifestación de violencia, al intentar imponer a la mujer un único propósito, el de ser madre y ser valorada solo en función de ese rol reproductivo.

En este contexto, resulta vital abordar el cuestionamiento acerca de la recurrente representación de la figura femenina en la escultura a través de la desnudez. Surge el interrogante acerca de las intenciones subyacentes de los autores y la naturaleza de su función comunicativa en este contexto artístico. Esta reflexión nos lleva a considerar cómo estas representaciones influyen en la percepción del cuerpo de las mujeres reales. Asimismo, esta dinámica incide en la forma en que se contempla a la mujer en la realidad, la cual genera la naturalización de exponer mujeres desnudas en plazas públicas.

La escultura N.º 5, conocida como *La Madremonte*, proporciona otro ejemplo significativo acerca de la categoría “memoria y narrativa”. Esta muestra una figura femenina recostada sobre su lado derecho. Aunque está desnuda, sus senos están ocultos por pétalos de una flor, mientras que un felino tipo jaguar cubre sus partes íntimas inferiores. En la parte superior de su torso, se encuentra una especie de mono, y detrás de sus muslos, se esconde un ave tipo águila. A sus pies, se encuentra una rana. La Madremonte parece estar descansando sobre dos serpientes y tiene un rostro serio con colmillos visibles. Su cuerpo es grande y voluptuoso.

Esta escultura combina elementos naturales y animales para representar a la mujer, con los que simboliza su conexión con la naturaleza y su papel como protectora de la vida silvestre y el equilibrio ecológico. Al igual que el ejemplo anterior,

esta obra representa a una mujer que ocupa un lugar importante en la memoria colectiva de la sociedad. Según [Ocampo \(2001\)](#), es un cuento popular originario de Antioquia Grande, ubicado en los Andes centrales y occidentales de Colombia. Algunas versiones la describen con los ojos que parecen arder como llamas, colmillos prominentes, manos alargadas y una expresión impactante de enojo, siempre vestida con ropas hechas de hojas, chamizos y bejucos. La Madremonte aparece durante fuertes tormentas, vientos intensos, inundaciones y tempestades. Ocasionalmente, se escucha un lamento agudo, profundo y penetrante, el cual se propaga de manera enigmática por la espesura del bosque, en medio de los estruendos de los truenos y los destellos de los relámpagos. También es vista como la divinidad protectora de los bosques.

La Madremonte se considera una deidad o espíritu de la naturaleza asociado con la fertilidad, la protección y el poder femenino. La escultura *La Madremonte* perpetúa la narrativa de esta figura materna, con la que simboliza la conexión profunda con la tierra, la sabiduría ancestral y la capacidad de dar y sostener la vida. Su presencia arraigada en la memoria colectiva es un testimonio de la importancia de reconocer y valorar la relación de las mujeres con la naturaleza y la diversidad cultural.

La conexión entre la memoria, la narrativa y las figuras femeninas en la escultura nos brinda una visión más profunda de la importancia histórica y cultural de representaciones artísticas en la sociedad; sin embargo, en la escultura *La Madremonte* se perpetúa la representación del cuerpo desnudo femenino para transmitir su significado y relevancia histórica.

Estos ejemplos ponen de manifiesto una faceta contundente del maltrato hacia la mujer: la presentación no consensuada de su figura en estado de desnudez a través de estas representaciones escultóricas. Este acto, si bien simbólico, desencadena una forma dolorosa de maltrato emocional, y traza un patrón de abuso de género que se filtra insidiosamente a través de las miradas inmortalizadas en

estas obras artísticas. La universalidad de esta realidad estremecedora la inscribe en el tejido mismo de la sociedad, y respalda la afirmación de [Cirici et al. \(2010\)](#) de que la envergadura de esta problemática no puede ser subestimada:

Las desigualdades de género están presentes en prácticamente todas las sociedades del mundo, e incluso en los países con mayor desarrollo cultural y económico no se han erradicado. Observamos diferencias en los derechos de la mujer en todos los niveles sociales y estas desigualdades abonan el terreno para las agresiones contra ellas. (p. 552)

Estas narrativas colectivas de dichas esculturas, no solo revelan detalles acerca del origen y su proceso de creación, sino que también implican un profundo análisis de las formas de maltrato que las mujeres enfrentan en la sociedad. Tal problemática se expresa de manera simbólica a través de estas obras artísticas expuestas en espacios públicos. Estas formas de maltrato están expresadas dentro de análisis como marcas físicas y marcas exteriores, un ejemplo de marca física se evidencia en la escultura N.º 1 en la que se refleja la falta de ojos. En la escultura N.º 4 se ven dichas marcas a través de la mutilación de los cuerpos, a pesar de representar una escultura de paz hay un acto violento hacia el cuerpo al verse desmembrados.

Desde esta perspectiva, habría que preguntarse si estas esculturas presentan una manifestación de agresión que, por su persistencia, afecta al cuerpo femenino. Surge una interrelación entre la estética y la agresión, aunque esta última se encuentra enmascarada y asumida como parte de la cotidianidad. La violencia suele pasar inadvertida cuando no se realiza un estudio detallado de este tema, especialmente en situaciones donde no hay señales visibles de daño físico y las mujeres afectadas eligen no identificarse como perjudicadas ([Cirici et al., 2010](#)).

En concordancia con lo anterior, maltrato resulta en una especie de reexposición a la victimización

para las mujeres, ya que la sociedad desempeña un papel en supervisar y regularizar la violencia de género (Romero, 2004, citado por [Cirici Amell et al., 2010](#)). Por tanto, el concepto de *maltrato* adquiere un matiz particular al entrelazarse con el constructo “imaginario de mujer y belleza”, al considerarse una forma de agresión únicamente cuando es manifestada y verbalizada por la mujer. Esto lleva a reflexionar sobre la creencia arraigada de que “mantener silencio otorga gracia”, la cual se sitúa en un contexto en el que solo adquiere relevancia cuando las huellas físicas de una agresión se hacen patentes o cuando se presentan lesiones concretas. En los casos en los que esas pruebas no se materializan, la entidad del maltrato tiende a disiparse como acontecimiento de índole social. Por ejemplo, en las esculturas enumeradas del 1 al 9 (excluyendo la N.º 4), se observa una serie de representaciones femeninas. Sin embargo, ninguna de estas manifiesta una agresión física aparente, ya sea de manera intrínseca o sugerida por el escultor o la escultora detrás de su creación. En consecuencia, estas obras escultóricas utilizan el medio artístico para construir una representación imaginaria de la mujer, al mismo tiempo que hacen referencia a la estética inherente de la obra estatuaria.

Dentro del contexto de la reflexión académica, emerge la introducción de la categoría del imaginario sobre la representación de la mujer y su correspondiente componente estético en el ámbito público. Esta dinámica se manifiesta a través de expresiones artísticas que involucran la exhibición sin restricciones del cuerpo femenino en espacios públicos, en estado de desnudez y sin inhibiciones. Un ejemplo elocuente de este fenómeno se observa en las esculturas numeradas del 2 al 9, donde los cuerpos de las representaciones femeninas son retratados en un estado de desnudez o semidesnudez.

Este análisis, resulta esencial abordar el concepto de *imaginario*, y enmarcarlo en su peculiaridad arraigada en la construcción social simbólica. Estos elementos simbólicos, a su vez, configuran nuestra percepción y comprensión del mundo, a la

vez que ofrecen una lente a través de la cual aprehendemos la realidad circundante. En este sentido, tales configuraciones generan expectativas motivadoras para la conducta humana.

La conceptualización de la belleza femenina está intrínsecamente asociada a la dinámica social que prevalece en cada contexto. Explorar el concepto de *belleza*, sin contextualizarlo en las diferentes culturas, resulta insuficiente. Surge, en este punto, el proceso de idealización que conduce a la formación de patrones estandarizados que, a menudo, se cristalizan en estereotipos arraigados en la psicología humana. En la contemporaneidad, enfrentamos la constante alusión a un estándar estético que tiende a oscurecer la riqueza cultural de esta mentalidad objetivadora femenina y, por tanto, impacta las presentes y futuras generaciones (Grande-López, 2019).

Lamentablemente, esta etiqueta apresurada omite la rica diversidad de facetas que conforman la naturaleza femenina, reduciéndola a un único molde preconcebido. Por ello, la belleza de estas esculturas se encuentra marcada por el imaginario colectivo del concepto, son bellezas subjetivas que están representadas en todas las esculturas analizadas. Por ejemplo, en las esculturas N.º 1 a la N.º 9 hay una belleza subjetiva por ser obras de arte, poseen una belleza inherente, ya que capturan la creatividad, emoción y perspectiva del artista, y generan apreciación estética de manera universal.

Desde esta perspectiva, las representaciones escultóricas se convierten en vehículos de validación estética, desligándose en ciertos aspectos del estándar de belleza endosado por la sociedad. Es crucial reconocer que las esculturas no solo transmiten, sino que lo hacen a través de la intención pragmática inherente al arte. Sin embargo, esta cuestión plantea un dilema, ya que la intención del artista no es el único componente en juego, sino que se entremezcla con la propia naturaleza de la escultura y la percepción del espectador. En palabras de Ángel (2016), “la mirada, al trascender los sentidos, no solo informa circunstancialmente, sino que también

construye un entramado conceptual que otorga orden y estructura al entorno” (p. 31).

En este panorama, el cuerpo femenino se convierte en un objeto observado y reinterpretado por distintas miradas, y se revela no solo lo que el objeto busca comunicar, sino también lo que se desea mostrar. Surge así la cuna de la creación artística. La experiencia corporal de la mujer se ve inevitablemente impregnada de influencias externas que convierten su cuerpo en un lienzo tocado y observado por innumerables miradas. Lo anterior indica que la obra de arte es independiente y se libera de la intención del creador, permitiendo a la escultura generar significados internos que se alimentan del entorno circundante (Bermejo, 2014).

Al explorar los cuerpos inmóviles desde una óptica estética, emerge la esencia que los transforma en arte vivo. Aquí, el arte revela un doble semblante: uno real, que captura la belleza tangible, y otro velado, que refleja la lucha silenciosa de las mujeres que enfrentan la exposición de su cuerpo y belleza en un ámbito público, y con ello, las secuelas de un trato perjudicial y desigual.

Explorando la belleza subjetiva de una escultura, se puede apreciar cómo el espacio despliega un papel crucial en su percepción. El espacio heterotópico, aunque en apariencia vacío, también puede ser interpretado como el lienzo en el que esta belleza cobra vida. En este sentido, el espacio no solo es un telón de fondo pasivo, sino que actúa como el escenario en el cual esa constante manifestación adquiere significado cuando un cuerpo humano entra en contacto con él. Cada una de las esculturas seleccionadas, al ocupar distintos rincones de la ciudad, adquiere connotaciones variadas en función de su ubicación específica. Así, emerge una cualidad experiencial y una dimensión existencialista en la que estos cuerpos inanimados coexisten, enriqueciendo la apreciación de la belleza que parecen emanar.

Por tanto, hay una cualidad vivencial y una cualidad existencialista en la que conviven estos cuerpos inertes. Para Yory (2007),

existen espacios y espacialidades, espacio vivencial y espacialidad existencial, el primero referido al ámbito propio que constituye el “ahí” del ser-ahí (entendido en el amplio sentido de la espacialidad abierta a un mundo significado) y la segunda, referida a la propia espacialidad inherente al ser-ahí mismo, constituyen la posibilidad real de “ser en el mundo, en tanto el primero resulta ser una proyección. (p. 222)

Los espacios que estas esculturas femeninas ocupan son diversos lugares en la ciudad, plazas pública; por ejemplo, la escultura N.º 2 está en el Parque del Poblado; la N.º 3, en la fuente que da a la entrada del Teatro Pablo Tobón Uribe, centro de la ciudad; la N.º 6, en la fuente del parque suramericana, no solo como adornos estéticos, sino como manifestaciones culturales y sociales que moldean la percepción del espacio público y la identidad de género. Estas representaciones artísticas desempeñan un papel crucial en la construcción de narrativas urbanas inclusivas y en la redefinición de la relación entre género y espacio en la ciudad contemporánea. Por tanto, están enlazados de manera fundamental con el curso y desenvolvimiento cotidiano de la urbe. Han sido estratégicamente emplazadas con la intención de ocupar un espacio y, de esa forma, contribuir a la esencia misma de su entorno. Esta disposición subraya la noción heterotópica, que corresponde a una categoría particular de espacio que alberga en su interior potencias, energías, conceptos, patrones o interrupciones. Es susceptible de ser categorizado en función del tiempo o el contexto al que está vinculado, y brinda la perspectiva de originar espacios novedosos con sus propias estructuras lógicas, esto según [Toro \(2018\)](#).

Conclusiones

Como resultado, es esencial indicar que cada agrupación o sociedad construye su conjunto particular de *imaginarios*, con el que abarcan significados singulares que engloban múltiples facetas,

como modos de expresión y pautas de comprensión, códigos de creación y sostenimiento institucional, junto con regulaciones que establecen los límites entre lo permitido y lo prohibido, lo válido y lo ilegítimo. Estos sistemas normativos también engloban aspiraciones, expectativas, perspectivas del mundo y visiones utópicas intrínsecas a cada contexto cultural ([Girola, 2020](#)).

Estos lugares ocupados por estas mujeres representadas en esculturas son cuerpos inertes e inmóviles llevados a asistir y existir a un espectáculo de la ciudad. La ciudad de Medellín genera espacios que construyen contextos comunes, que hacen conversaciones simultáneas y, en este sentido, son muchos los espacios públicos de la ciudad que se dan a encuentros, acontecimientos manifestados en el espacio urbano. Sin embargo, como lo expresa [Martínez, \(2015\)](#), “la ciudad, su construcción y sus espacios, como representación máxima de lo público, ha sido espacio vedado para las mujeres, o eso es lo que el relato predominante de la historia nos ha hecho creer” (p. 113). Entonces, estas esculturas de mujeres ocupan un lugar; pero no están allí para construir, sino para adornar el espacio.

Por consiguiente, la urbe se erige como forjadora de espacios, delimitadora de estructuras de emplazamientos numerosos, los cuales se encuentran apropiados por esculturas femeninas que aspiran a interrumpir la quietud colectiva con su propia estética y una belleza subjetiva. A pesar de ello, estas figuras se presentan en estado de desvestimiento, constituyendo cuerpos visibles en el tejido ciudadano, oscilando entre los contrastes lumínicos y la penumbra.

En este contexto, emergen cuestionamientos cruciales que insuflan una nueva dimensión al análisis. ¿Es esta representación artística de la feminidad un acto de empoderamiento o una manifestación de la objetivación implícita en la esfera pública? ¿En qué medida la colocación de estas esculturas en los espacios urbanos desafía las nociones preconcebidas sobre la visibilidad y la inclusión de la mujer en la ciudad? ¿Estamos

presenciando una subversión real del maltrato social hacia la mujer, o más bien una apropiación superficial de la imagen femenina para encajar en los cánones establecidos por la mirada masculina?

Este análisis explora la conexión entre expresión artística, feminismo y crítica social en esculturas urbanas. Examina cómo estas obras desafían la percepción pública de las mujeres, cuestionando el poder y la vulnerabilidad. Aborda la autenticidad del cambio social y la transformación de la violencia arraigada. Proyecta una sombra inquisitiva sobre la intersección entre arte, espacio público y narrativas de género, instigando a una reflexión profunda sobre la autenticidad y la genuina metamorfosis social.

Reconocimientos

Este artículo surge de la investigación “Factores simbólicos comunicacionales del maltrato social que vive hoy la mujer en Medellín, a través de las esculturas femeninas públicas de la ciudad”, llevada a cabo gracias a la convocatoria de investigación interna financiada por la Universidad Católica Luis Amigó, durante 2019.

Referencias

- Ánجل, M. (2016). *Sin parasitar: repensar sobre lo leído, lo visto, lo vivido*. Pontificia Bolivariana.
- Bermejo Salar, A. (2014). *El problema de la interpretación en el arte: intención y significado* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/40008>
- Bossay, C., Marzorati, Z. y Pombo, M. (2020). Prefacio: el audiovisual expandido. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (95). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi95.3905>
- Butler, J. (2012). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Paidós. <https://reddesalud.org/apc-aa-files/1342d291dfef7a4d531a2a778bc9da8e/butler-judith-cuerpos-que-importan.pdf>
- Calabrese, O. (2012). La fotografía como texto y como discurso. *EU-topías: Revista de Interculturalidad, Comunicación y Estudios Europeos*, 3, 15-27. <https://ojs.uv.es/index.php/eutopias/article/view/18487/16147>
- Cerrillo Garnica, O. (2021). Rap against rape: hiphop como denuncia a la violencia de género en Ecatepec. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y obra*, (26), 32-47. <https://doi.org/10.17227/ppo.num26-12902>
- Cirici Amell, R., Viñas, N. Q. y Ramos, A. R. (2010). La consulta sanitaria: ¿un espacio privilegiado para la detección y el abordaje de la violencia de género? *FMC: Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 17(8), 550-559. [https://doi.org/10.1016/s1134-2072\(10\)70213-9](https://doi.org/10.1016/s1134-2072(10)70213-9)
- Delgado Gallego, Y. M., Angulo Parra, C. J., Hurtado Lourido, L. C. y Mutis Muñoz, M. A. (2021). Visibilización de los diversos tipos de violencia hacia la mujer: una resignificación a través del arte. *Análisis: Revista Colombiana de Humanidades*, 55(99), 1-16. <https://www.redalyc.org/journal/5155/515570056011/515570056011.pdf>
- Finol, J. E. y Djukich de Neri, D. (2019). Cuerpos alterados y mundos alterados: semiótica de las otras corporeidades. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 28, 631-668. <https://doi.org/10.5944/signa.vol28.2019.25072>
- Flores Figueroa, J. de J. (2018). Definición, funciones y papel del espectador frente a la obra creativa. *Anagramas - Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 17(33). <https://doi.org/10.22395/angr.v17n33a6>
- Galeano Marín, M. E. y Acevedo Gil, C. L. (2021). *Investigación cualitativa: preguntas inagotables*. Universidad de Antioquia, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- García-Guerra, G. A. y Revueltas-Valle, C. (2019). Los paradigmas femeninos plasmados en el arte y la percepción de la mujer de principios del siglo XXI en México y Latinoamérica. *Index: Revista de Arte Contemporáneo*, (7), 26-31. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i07.210>
- Girola, L. (2020). Imaginarios y representaciones sociales: reflexiones conceptuales y una aproximación a los imaginarios contrapuestos. *Revista de*

- Investigación Psicológica*, (23), 112-131. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000100009&lng=es&tlng=es.
- González-Arango, I. C., Villamizar-Gelves, A. M., Chontá-Piraquive, A. y Quiceno-Toro, N. (2022). Pedagogías textiles sobre el conflicto armado en Colombia: activismos, trayectorias y transmisión de saberes desde la experiencia de cuatro colectivos de mujeres en Quibdó, Bojayá, Sonsón y María La Baja. *Revista de Estudios Sociales*, (79). <https://doi.org/10.7440/res79.2022.08>
- González Torres, J. (2021). Consonancias significativas de la escultura pública de Elena Laverón. Poéticas pioneras y analógicas para la construcción social de género. *Arte y Políticas de Identidad*, 24, 33-48. <https://doi.org/10.6018/reapi.484731>
- Gordo Alonso, M. C. (2022). La comunicación no verbal en la expresión artística: el arte es una forma de encontrarnos a nosotros mismos. *Human Review: International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 15(6), 1-11.
- Grande-López, V. (2019). La hipersexualización femenina en los medios de comunicación como escaparate de belleza y éxito. *Communication Papers Media Literacy & Gender Studies*, 8(16), 21-32. <https://ro-din.uca.es/handle/10498/21599>
- Haye, A., Herraz, P., Cáceres, E., Morales, R., Torres-Sahlí, M. y Villarroel, N. (2018). Tiempo y memoria: sobre la mediación narrativa de la subjetividad histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 1(65), 22-35. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.03>
- Homann, F. (2021). Memoria colectiva e intertextualidad: las funciones mnemotécnicas de la tradición literaria en la narrativa de Juan Gabriel Vásquez y Héctor Abad Faciolince. *Estudios de Literatura Colombiana*, (49), 193-211. <https://doi.org/10.17533/udea.elc.n49a11>
- Huerga-Contreras, M. y Martínez-Fernández, L. C. (2022). El espacio público en la ciudad: ensayo metodológico para su análisis e interpretación. *Ciudad y Territorio Estudios Territoriales*, 54(212), 359-380. <https://doi.org/10.37230/cytet.2022.212.5>
- Iwama, K. (2022). Creatividad rebelde feminista. Tejiendo la colectividad a través de la reivindicación del cuerpo y la apropiación de la performance “un violador en tu camino” del colectivo LasTesis. *La Ventana: Revista de Estudios de Género*, 6(55), 337-369. <https://doi.org/10.32870/lv.v6i55.7351>
- Jelin, E. (2022). *Trabajos de la memoria*. Fondo de Cultura Económica.
- Marrero, M. R., Magdalena, M., Cabrera, R., Nieves, F. y Espejo, R. E. L. (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 181-201. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65817287009.pdf>
- Martínez, Z. M. (2015). Mujeres haciendo ciudades: aprendiendo del pasado. *Kultur: Revista Interdisciplinaria sobre la Cultura de la Ciudad*, 2(3), 111-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5127998>
- Marzal, M. M. (1995). El mito en el mundo andino ayer y hoy. *Anthropologica*, 13(13), 7-21. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.199501.001>
- Molina Soria, M. y Pascual Arias, C. (2020). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa por Dawn Mannay. *Qualitative Research in Education*, 9(1). <https://doi.org/10.17583/qre.2020.5166>
- Nieto, M. E. (2021). Representar, documentar y dudar: el archivo fotográfico de Adelina Dematti de Alaye-Madre de Plaza de Mayo. *Index: Revista de Arte Contemporáneo*, (12), 116-132. <https://doi.org/10.26807/cav.vi12.440>
- Ocampo López, J. (2001). *Mitos y leyendas de Antioquia la Grande*. Plaza y Janes Colombia.
- Ortiz, M. C. (2002). Vigilancia de maltrato a la mujer: diseño y aplicación de un procedimiento. *Colombia Medica*, 33(2), 81-89. <https://www.redalyc.org/pdf/283/28333206.pdf>
- Peña Peláez, I. (2020). Imágenes, hermenéutica y fenomenología. *Andamios: Revista de Investigación Social*, 17(43). <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.763>
- Posse, E. V. (1993). *Mitos y leyendas de Colombia. Leyendas y cuentos del folclor*. (Vol. 2). Ediciones ladap.

- Rojano Alvarado, Y. N., Contreras Cuentas, M. M. y Cardona Arbeláez, D. (2021). El proceso etnográfico y la gestión estratégica de datos cualitativos con la utilización del aplicativo *Atlas.Ti*. *Saber, Ciencia y Libertad*, 16(2). <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n2.6500>
- Salazar Amaya, C. (2021). *Narrativas de profesores de matemáticas sobre su experiencia profesional y de formación: aproximación a las subjetividades emergentes* [Tesis doctoral]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/28824>
- Sarduy Pérez, G., Sarduy Pérez, A. y Mirabal Marrero, O. (2020). Violencia contra la mujer, una mirada a través del arte. *Acta Médica del Centro*, 14(2). 248-275. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medica-delcentro/mec-2020/mec2020.pdf>
- Soglia, A. B. (2021). Fotografía y ciberfeminismo: movilización, sujetos y cuerpos. *Question/Cuestión*, 3(69). <https://doi.org/10.24215/16696581e557>
- Toro Zambrano, M. C. (2018). El concepto de heterotopía en Michel Foucault. *Cuestiones de Filosofía*, 3(21), 19-41 <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2380>
- Úbeda García, M. I. (2016). Propuesta de un modelo de registro para el análisis y documentación de obras de arte urbano. *Ge-Conservacion*, 10, 169-179. <https://doi.org/10.37558/gec.v10i0.410>
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto*. Ediciones Cátedra.
- Vázquez, J. C., Vidal Yevenes, L., Candelaria Vázquez, J. y Vidal Yevenes, L. (2019). Arte, cuerpo y denuncia: el uso del cuerpo como soporte crítico en el espacio público, una mirada desde las performances de la colectiva "La Yeguada Latinoamericana". *Index: Revista de Arte Contemporáneo*, 08, 152-159. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i08.274>
- Villaverde Solar, D. (2020). Mujer, guerra y arte: simbolismo en los collages de Amparo Segarra. *Millars: Espai I Història*, 2(47), 169-190. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/millars/article/view/3801>
- Yory, C. M. (2007). *Topofilia o la dimensión poética del habitar*. Pontificia Universidad Javeriana.



Literatura y otros lenguajes

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN
LITERATURA Y OTROS LENGUAJES**El Bogotazo: reescritura de la memoria****El Bogotazo: Rewriting Memory**

O Bogotazo: Reescrevendo a memória

Esteban Alejandro Vargas Sierra¹ **Resumen**

Este artículo presenta una reflexión sobre los resultados de la investigación: *El Bogotazo como reescritura discontinua de la memoria*. Se lleva a cabo una exploración archivística de documentos relacionados con los eventos del 9 de abril de 1948 en Bogotá, con el objetivo principal de reconstruir ficcionalmente la memoria de algunas víctimas del Bogotazo. Esta reconstrucción, siguiendo el método sugerido por Michel Foucault en la Arqueología del saber, se apoya en la interpretación de una lista aproximada de los fallecidos registrados, brindando un contexto concreto que permite la reconstrucción de sus historias individuales en el tejido narrativo. La perspectiva crítica de Santiago Castro-Gómez, reconocido por su análisis genealógico de las relaciones de poder y discursos en América Latina, es fundamental para comprender cómo estas se articulan en la construcción de la memoria histórica. Además, se incorporan elementos de la obra *Vivir para Contarla* de Gabriel García Márquez como parte de la reflexión sobre las víctimas, enriqueciendo el proceso de recreación ficcional y ampliando las posibilidades de comprensión y representación del Bogotazo.

Palabras clave: memoria, violencia, Bogotazo, discontinuidad, reescritura, archivo, víctimas.

Abstract

This article reflects upon the findings of the research titled *El Bogotazo como reescritura discontinua de la memoria* [El Bogotazo as a discontinuous rewriting of memory]. This work involves an archival exploration of documents related to the events of April 9, 1948, in Bogotá, with the main purpose of fictionally reconstructing the memory of some victims of El Bogotazo. This reconstruction, following the method suggested by Michel Foucault in *The archaeology of knowledge*, relies on the interpretation of an approximate list of registered deceased, providing a concrete context that enables the reconstruction of individual stories in the narrative fabric. The critical perspective of Santiago Castro-Gómez, renowned for his genealogical analysis of power relations and discourses in Latin America, is crucial in understanding how these relations are articulated in the construction of historical memory. Furthermore, elements of Gabriel García Márquez's work titled *Vivir para contarla* are incorporated into the reflection on the victims, enriching the fictional recreation process and expanding the possibilities of understanding and representing El Bogotazo.

Keywords: memory, violence, Bogotazo, discontinuity, rewriting, archive, victims.

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre os resultados da pesquisa: *O Bogotazo como uma reescrita descontínua da memória*. É realizada uma exploração arquivística de documentos relacionados aos eventos de 9 de abril de 1948 em Bogotá, com o objetivo principal de reconstruir ficcionalmente a memória de algumas das vítimas do Bogotazo. Essa reconstrução, seguindo o

¹ Estudiante de último semestre de Licenciatura en Filosofía y Letras. Institución Educativa Santo Tomás, estebanvargass@usantotomas.edu.co.

método sugerido por Michel Foucault en *Arqueología do Saber*, basea-se en la interpretación de una lista aproximada dos falecidos registrados, fornecendo um contexto específico que permite a reconstrução de suas histórias individuais no tecido narrativo. A perspectiva crítica de Santiago Castro-Gómez, reconhecido por sua análise genealógica das relações de poder e dos discursos na América Latina, é fundamental para entender como eles se articulam na construção da memória histórica. Além disso, elementos da obra *Viver para Contar* de Gabriel García Márquez, são incorporados como parte da reflexão sobre as vítimas, enriquecendo o processo de recriação ficcional e ampliando as possibilidades de compreensão e representação do Bogotazo.

Palavras chave: memória, violência, Bogotazo, descontinuidade, reescrita, arquivo, vítimas.

Introducción

El fenómeno del Bogotazo ha sido abordado en varias obras como “Del ‘Bogotazo’ al Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas. Los nuevos sentidos del 9 de abril en Colombia” (De la Rosa González, 2012); “El 9 de abril en la memoria visual de Colombia del Bogotazo al Día Nacional de la Memoria y de la Solidaridad con las Víctimas” (Schuster, 2014) y “El Bogotazo: memorias del olvido” (Alape, 1984). Además, es esencial considerar las fuentes clásicas que exploran la relación entre memoria e historia.

En este análisis del Bogotazo, se llevó a cabo una investigación archivística, en busca de reinterpretar la memoria de las víctimas desde una perspectiva reconciliadora. Inspirada en la metodología de Foucault en *La arqueología del saber* (1969), se interpretaron registros de fallecidos para dar voz a quienes perdieron la vida. La influencia de Santiago Castro-Gómez fue fundamental, ya que desafió las narrativas lineales dominantes en América Latina y resaltó la necesidad de considerar múltiples perspectivas históricas. A partir de la noción de *discontinuidad* de Foucault, Castro-Gómez reveló las rupturas en la historia y amplió las posibilidades de representación del evento.

Los interrogantes que siguen siendo desafiantes son ¿cómo dar voz a las víctimas de un acontecimiento histórico trascendental para la identidad nacional, como lo es el Bogotazo, a través de una combinación de datos reales y ficción? ¿es posible reescribir la historia de este suceso desde la discontinuidad? El objetivo es reconstruir la memoria de algunas víctimas del Bogotazo, mediante la exploración de los libros necrológicos de la Secretaría Distrital de

Salud (Archivo Distrital de Bogotá, 1948a, 1948b), el Cementerio Central y de una parroquia cercana a los hechos, junto con reflexiones de Gabriel García Márquez en *Vivir para contarla* (2021). Entre los objetivos específicos se encuentra la identificación de registros formales de víctimas mortales, así como la reinención ficticia de sus voces a partir de hallazgos historiográficos y de las memorias del noble.

Se obtuvieron datos de tres fuentes documentales: dos del repositorio digital del Archivo Distrital de Bogotá, que incluyen microfiches de los depósitos de archivo de la Secretaría Distrital de Salud (libros necrológicos), y las licencias de inhumación del Cementerio Central. La tercera fuente fue el libro de defunciones de 1948 de la parroquia San Diego (Arquidiócesis de Bogotá, 1945-1950). El análisis implicó clasificar los datos para encontrar conexiones entre los registros de defunción y las historias olvidadas; así se contribuyó a configurar la identidad de las víctimas. La memoria histórica se convierte, entonces, en un medio para crear narrativas de un pasado imaginado.

Para la recolección de la información, se crearon matrices de cada tipo de registro que incluyen: nombres y apellidos de los difuntos, fechas, números de licencia, entre otros datos. Esta actividad siguió los protocolos de bioética, por lo que antes de emprender la exploración de archivos, se obtuvieron los permisos necesarios de las instituciones implicadas. También se emplearon fichas de *resumen analítico especializado* para relacionar los datos con el contexto histórico.

En *Vivir para contarla* (2021), García Márquez nos sumerge, según su experiencia del Bogotazo, en una perspectiva única de los acontecimientos y su impacto en la sociedad de la época. Su

reflexión sobre las víctimas proporciona valiosos elementos para entender el contexto, incluyendo sentimientos y consecuencias como la represión, los incendios de la ciudad y las órdenes de la guardia presidencial de abrir fuego contra los civiles (Alape, 2016, p. 550), destacando así la discontinuidad de los hechos.

Este proceso de investigación identificó y dio voz a las víctimas del Bogotazo mediante registros formales y narrativas asociadas. Los hallazgos se compartieron en una videoponencia, en la que se enriquecía la comprensión del evento y se resaltaba la necesidad de preservar estas historias. Esta labor desempeña un papel crucial en la educación para la paz, al reconocer y honrar a las víctimas, explorar el contexto histórico y fomentar la sensibilidad y la empatía, al humanizar sus experiencias y, así, contribuir a la prevención de conflictos futuros.

A continuación, en “Antecedentes y memoria”, se hace alusión a estudios sobre el Bogotazo y el contexto de los eventos históricos, y también se examinan algunos referentes sobre la noción de “memoria”. En “Aparato crítico y metodológico”, se aborda el marco teórico y metodológico basado en la arqueología de Michel Foucault, en relación con la propuesta de Castro-Gómez para una mirada crítica del archivo, además del empleo de la obra *Vivir para contarla*, como un recurso para enriquecer la comprensión de los hechos y sus implicaciones. En “El Bogotazo: capas de significado”, se destaca la experiencia en la gestión y análisis de archivos relacionados con el 9 de abril de 1948. Por último, en “Ficción y memoria”, se dan a conocer fragmentos de la creación narrativa como una forma de dar vida a las víctimas.

Antecedentes y memoria

Nuestra reflexión parte con el rastreo de la herencia griega que hace Paul Ricoeur, en *La memoria, la historia y el olvido* (2004), donde aborda el problema planteado por Platón (1988) sobre la representación presente de lo ausente, y une las problemáticas de la memoria y el olvido, como se

evidencia en “el mito del trozo de cera” (Platón, 1988, *Teet.*, 191d) y el concepto de *eikon* (imagen) desarrollado en el *Sofista*. Ricoeur explica que la problemática de la imaginación engloba y comprende la de la memoria, y diferencia entre el *arte eikástico*, que representa la semejanza fiel, y el *phantasma*, que representa lo fantástico (Platón, 1988, *Sof.*, 236c). La cuestión sobre si lo que llamamos semejanza (*eikona*) es en realidad un irreal no-ser se examina, concluyendo que el no-ser de alguna manera es (Platón, 1988, *Sof.* 240b-c).

Aristóteles, según Ricoeur, caracteriza la memoria por la afección (*pathos*), donde esta última está presente y la cosa ausente, lo que lleva a recordar lo que no está presente (Ricoeur, 2004, p. 34). La principal contribución de Aristóteles radica en la diferencia entre *mneme* y *anamnesis*, donde la primera constituye la evocación simple y la segunda, el esfuerzo de recordar (p. 38).

La memoria, como capacidad humana de recordar y reconstruir el pasado, es fundamental para la construcción de la historia, esto se evidencia en la caracterización que hace Cicerón (1967) de la memoria como condición intrínseca de la historia: “Historia vero est testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis” (II. 36). Así, para Cicerón, la *vita memoriae* no es solo un registro pasivo del pasado, sino una fuerza vital que anima y da significado a nuestra comprensión del tiempo y la verdad histórica. La historia actúa como el medio a través del cual la memoria se manifiesta y se preserva. Es el testimonio de los tiempos pasados, la luz que revela la verdad de lo ocurrido, y la mensajera que nos conecta con las voces y las experiencias de la antigüedad.

Según Maurice Halbwachs (2004), “para confirmar y recordar un recuerdo, no hacen falta testigos en el sentido común del término, es decir, individuos presentes en una forma material y sensible” (p. 27). El mismo autor distingue entre la memoria individual y la colectiva, donde esta última se forma a partir de las individuales. La memoria de otros enriquece y complementa la nuestra al relacionarse con nuestros propios recuerdos (Halbwachs, 2004). A diferencia

de Halbwachs, quien parecía relegar la importancia de la memoria individual, Ricoeur reconoce la relevancia de ambas, y argumenta que aquello atribuible a una persona también se aplica a la comunidad, entrelazando y complementando la memoria individual y colectiva en la construcción del pasado compartido (Ricoeur, 2004).

Cabe mencionar que Ricoeur dedica un apartado a las contribuciones de Michel Foucault, Norbert Elias y Michel de Certeau a la historiografía, y resalta sus diferencias. Foucault introduce la “arqueología del saber”, enfocada en formaciones discursivas y discontinuidades. Elias propone una sociología histórica que analiza el proceso de civilización y la interdependencia entre política y comportamiento humano; mientras que a Certeau cuestiona la totalización histórica y destaca las prácticas significativas en la construcción del discurso histórico (Ricoeur, 2004, pp. 258-270).

En el contexto latinoamericano, Beatriz Sarlo (2005) resalta la memoria en la reconstrucción democrática, donde los testimonios de las víctimas se convirtieron en pruebas de los crímenes. Ella critica el uso del pasado en la “industria de la memoria”, y aboga por una reflexión crítica sobre su narrativa subjetiva. También enfrenta el desafío de escribir historia, reconoce la influencia inevitable del presente en la reconstrucción del pasado, y destaca el papel del testimonio subjetivo, especialmente en el estudio de la vida cotidiana y los sujetos periféricos. Examina nuevas formas de testimonio, como la posmemoria, y cuestiona su capacidad para revelar la verdad histórica (Sarlo, 2005).

El Bogotazo ha sido objeto de análisis a lo largo de los años. Académicos y escritores han contribuido significativamente con diversas perspectivas sobre los acontecimientos y su impacto en la sociedad colombiana. Entre los antecedentes se encuentran: “Del Bogotazo al Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas. Los nuevos sentidos del 9 de abril en Colombia”, de Diana de la Rosa González (2012); “El 9 de abril en la memoria visual de Colombia del Bogotazo al Día Nacional de la Memoria y de la Solidaridad con

las Víctimas”, de Sven Schuster (2014), y la renombrada obra de Arturo Alape *El Bogotazo: memorias del olvido* (2016). Estas obras han iluminado la complejidad de este evento histórico, y han explorado sus dimensiones políticas, sociales y su significado en la memoria colectiva de Colombia.

En primer lugar, Diana de la Rosa González explica cómo la memoria es más que un simple recordatorio del pasado, pues es, sobre todo, un espacio dinámico saturado de conflictos políticos y sociales protagonizados por diversos actores que luchan por fomentar el olvido o la rememoración. Según la autora, estos actores buscan empezar de nuevo, aprender del pasado, reclamar justicia y prevenir la repetición de errores. Así, la memoria se manifiesta a través de fechas conmemorativas, marcas territoriales y archivos, esenciales en la “memorialización” (De la Rosa González, 2012).

En este panorama, se libran luchas por la narrativa, revelación, preservación y respeto a la privacidad, las cuales abarcan escenarios públicos y privados con el objetivo de evitar el olvido del pasado. La memoria, escenario de estas luchas entre las memorias personales y ajenas, es donde diversos actores se encuentran para enterrar o exhumar recuerdos y prevenir el olvido. Este trabajo señala que, a partir del primer 9 de abril, surgen preguntas fundamentales cuyas respuestas se irán desvelando a medida que múltiples formas de memoria salgan a la luz. Además, nos invita a reflexionar sobre cuáles son los nuevos significados que buscan construirse en el país (De la Rosa González, 2012).

La memoria histórica, o la “memorialización”, es crucial para crear narrativas que den voz a las víctimas. Al recuperar y preservar recuerdos, testimonios y documentos de eventos traumáticos, se establece un sólido reconocimiento. Las historias construidas a partir de la memoria no solo rinden homenaje al dolor y mantienen viva la herencia de aquellos que sufrieron, sino que también ofrecen una plataforma para la expresión, curación y construcción de conciencia pública sobre la injusticia.

Por su parte, Sven Schuster (2014) enfatiza en el desarrollo de una memoria visual particular.

Según él, las imágenes desempeñan un papel crucial en la representación, interpretación y contextualización de los sucesos de ese día. El 9 de abril fue capturado visualmente por influyentes artistas colombianos desde temprano. Estas imágenes, al centrarse en Bogotá y en el asesinato de Gaitán como punto de partida, contribuyeron a nuestra percepción descontextualizada de la Violencia (Schuster, 2014). Así, los años de barbarie política entre 1946 y 1963 se redujeron a “tranvías incendiados” y enfrentamientos entre liberales y chulavitas. Estas representaciones del Bogotazo han marcado la memoria visual de Colombia, mientras que la Violencia ha sido olvidada, considerada por el autor como un “no-lugar” en la historia actual.

Para Schuster, a excepción del Centro de Memoria de Bogotá, los museos actuales perpetúan una representación reduccionista y selectiva de la Violencia. Según él, la memoria requiere olvidar para recordar. Destaca cómo las representaciones visuales del Bogotazo y la Violencia simplifican y descontextualizan eventos históricos (Schuster, 2014). En línea con Foucault, historia y memoria no siguen una progresión lineal, sino que experimentan cambios significativos. Las imágenes del Bogotazo, aunque cruciales para la memoria colectiva, a menudo carecen de profundidad y contexto.

En *El Bogotazo: memorias del olvido* (2016), una de las obras más relevantes sobre los eventos del 9 de abril, Arturo Alape nos sumerge en la complejidad del Bogotazo y sus consecuencias en la sociedad colombiana; nos presenta una narrativa rica en detalles y testimonios que arrojan luz sobre un evento histórico marcado por la violencia y la agitación política. La obra destaca cómo la memoria colectiva puede ser selectiva y fragmentada, centrándose en ciertos aspectos y omitiendo otros. Alape nos anima a cuestionar narrativas simplificadas y estereotipadas asociadas con el Bogotazo, adentrándonos en la complejidad de la historia y reconociendo la diversidad de perspectivas que contribuyen a nuestra comprensión del pasado. En última instancia, *El Bogotazo: memorias del olvido* nos recuerda la importancia de preservar la memoria histórica en toda

su riqueza y matices, para que podamos aprender de nuestro pasado y avanzar hacia un futuro más comprensivo y reconciliado como se muestra en el prólogo a la obra de Alape, por Juan Álvarez (2016):

De ahí que escuchar, en la tarea de Alape de investigación y reconstrucción de los hechos treinta años después de ocurridos, sea menos la técnica común de la reportería y más la piedra angular de su oriente moral. No son solo “piezas de información” sobre lo sucedido lo que Alape prendió y libró de un primer momento de olvido; son datos con la conciencia de ser los colores de la desolación: el remolino de culpa y dolor y abuso y arbitrariedad y anhelos frustrados e imágenes precisas sepultadas en el corazón de todo tipo de testigos, desde sujetos hasta páginas impresas, placas fotográficas o grabaciones radiales al borde de la ruina. (p. 15)

Esta obra fue valiosa en nuestro marco referencial por su rica narración de los eventos del 9 de abril. El autor, antes de comenzar el libro, exploró una abundante bibliografía que incluía libros, revistas y periódicos. Al revisar estas fuentes, notó que las narrativas estaban sesgadas, ya que los autores buscaban resaltar su participación y destacar el papel de la comunidad política, y señaló a un responsable de los acontecimientos. Sin embargo, se encontró con que los testigos que deseaba entrevistar mostraban temor a compartir sus propias versiones de los hechos (Alape, 2016). Por ello, surge la necesidad de abordar limitaciones y sesgos en las fuentes históricas mediante una narrativa que ofrezca una perspectiva más completa y empática de la experiencia de las víctimas.

La literatura sobre el Bogotazo es extensa, con menciones en varias obras, pero destaca la trilogía del director de teatro Miguel Torres. En *El crimen del siglo* (2013), ofrece una versión ficticia de la historia de Juan Roa. Continúa con *El incendio de abril* (2019a), donde narra los eventos del 9 de abril desde diversas perspectivas, como la de un historiador testigo del asesinato de Gaitán o la de un soldado que ordena abrir fuego. La trilogía concluye con

La invención del pasado (2019b), donde nos invita a reflexionar sobre cómo las narrativas ficticias son instrumentos valiosos para comprender eventos traumáticos y fomentar empatía y comprensión hacia el pasado colectivo. En este sentido, la trilogía de Torres se destaca como un testimonio elocuente de la importancia de la literatura en la construcción y reinterpretación de la memoria histórica.

Aparato crítico y metodológico

Frente al persistente horror y sufrimiento social, es crucial contribuir a la restauración simbólica de nuestra memoria. ¿Cómo podemos lograrlo? Una vía consiste en reflexionar sobre eventos significativos, como el Bogotazo. De este modo, se empleó en esta investigación el método arqueológico del filósofo francés Michel Foucault, a partir del cual se establecieron diálogos desde una “etnonecrología” filosófica urbana con la historia real y la ficción literaria.

En 1969, Michel Foucault publicó *La arqueología del saber*, donde expuso un método para la investigación en ciencias sociales. En esta obra, argumenta que lo que decimos no solo refleja el objeto de estudio, sino que también refleja nuestra cultura y las normas de nuestra época. Sostuvo que la existencia de un discurso está determinada por un conjunto de reglas que definen lo que puede tener significado, y estas reglas no son meramente semánticas, sintácticas o lógicas, sino que están arraigadas en una amplia red de discursos (Foucault, 1970).

Foucault señala que los historiadores, al analizar los acontecimientos, tienden a situarlos en un marco de larga duración, donde incorporan elementos de disciplinas como la sociología y la economía. Él enfatiza en la importancia de examinar las “pequeñas historias” excluidas del discurso oficial. Mientras la historia suele estudiarse sincrónicamente, retrocediendo o avanzando en el tiempo, Foucault sugiere un enfoque diacrónico. Esta perspectiva permite investigar diversos aspectos de un evento, y lograr una comprensión más plural del pasado, adaptándose a las demandas del presente, con cambios constantes y rupturas en la historia misma.

Para abordar el concepto de *discontinuidad*, Foucault nos invita a considerar términos como corte, mutación, transformación y ruptura. En cuanto al Bogotazo, estos elementos se dan no como un discurso lineal, sino un discurso que se interrumpe infinitas veces; muchos colombianos tienen el dato histórico del Bogotazo, pero cada uno conoce de él fragmentos discursivos. En las disciplinas como epistemología, filosofía y literatura, se exploran la discontinuidad y los puntos de ruptura en la evolución del conocimiento. Sin criticar la historia lineal, insta a los historiadores a complementar narrativas continuas con análisis de rupturas; para él, mutaciones y transformaciones son claves en el estudio histórico (Foucault, 1970).

Este método, al igual que la arqueología, busca excavar capas de la historia para descubrir vestigios sociales. En palabras de Foucault, la arqueología “designa una de las líneas de ataque para el análisis de las actuaciones verbales: especificación de un nivel, el del enunciado y del archivo; determinación e iluminación de un dominio” (Foucault, 1970, p. 300). La arqueología ayuda a interpretar el lenguaje; en este caso, permite analizar distintas formas discursivas como lo son los diversos textos que existen sobre el Bogotazo. A los datos históricos se suman subjetividades, ficciones, imágenes, materiales, impresiones de cada lector excavador que indaga en los archivos de la memoria.

Aplicando este método en la creación de narrativas ficticias sobre el Bogotazo, exploramos los estratos de la memoria histórica, equiparando el proceso a la excavación arqueológica de distintas capas. Similar a un arqueólogo que desentierra capas de sedimento para revelar la evolución de una civilización, analizamos discursos y documentos de la época para descubrir vestigios de la sociedad afectada por este evento. Cada fragmento de información fue clave para reconstruir la compleja trama de relaciones, emociones y experiencias vinculadas al Bogotazo. Al explorar más a fondo estos discursos, emergieron diversas perspectivas y voces, permitiéndonos tejer una narrativa rica y matizada. La discontinuidad nos brindó libertad para

cuestionar interpretaciones uniformes del evento histórico, explorar cambios en la percepción y facilitar una creación literaria más enriquecedora. Esto superó las limitaciones de las narrativas lineales, y ofreció una visión más auténtica mediante la construcción y análisis de un nuevo archivo.

Por su parte, [Santiago Castro-Gómez \(2011\)](#) ha cuestionado aquellas narrativas lineales, y ha evidenciado cómo las estructuras de poder y la influencia colonial continúan moldeando la forma en que se cuentan las historias en América Latina. Su postura resalta la necesidad de desafiar las versiones hegemónicas de la historia y considerar las múltiples voces y perspectivas que han sido históricamente marginadas. Para su análisis, se ha valido de la “discontinuidad”, influenciada por Foucault, a la que él mismo denomina “genealogía” ([Castro-Gómez, 2011, pp. 116-117](#)). Este enfoque se ha empleado de manera similar en la investigación realizada, con el propósito de cuestionar las narrativas lineales y el concepto de progreso histórico que, a menudo, oculta las complejas interacciones y sedimentaciones de los acontecimientos históricos. Siguiendo la perspectiva de Castro-Gómez, la genealogía se dedica a poner de manifiesto las rupturas y ausencias que se encuentran en la historia, ya que en ese espacio de discontinuidades es donde se entrelazan las voces que habitan la “ciudad real”, tal como la describe Ángel Rama ([Rama, 1988](#)) y que retoma Santiago Castro. ([Castro-Gómez, 2011](#)).

Según Ángel Rama, existen dos concepciones de ciudad: “la ciudad letrada” y “la ciudad real”. La primera busca mantenerse inmutable y atemporal, al igual que los símbolos, en constante oposición a la ciudad real, que solo existe en la historia y se adapta a las transformaciones de la sociedad. La ciudad real se erige como el principal contrapeso a la ciudad letrada, la cual subyuga a la primera. Con la legitimación de la palabra escrita, la palabra oral es desplazada, dejando poco espacio para la ciudad real, excepto para los poetas, quienes navegan ambivalentemente entre la ciudad letrada y la ciudad real, entre las letras y los símbolos, y la experiencia real ([Rama, 1998](#)).

De este modo, la poesía y, en este caso, la literatura en general, habitando ambas ciudades, la letrada y la real, tienen el poder de capturar las complejidades de la experiencia humana. Así, en lugar de tener una narrativa central que domine la historia, se pueden crear narrativas descentralizadas que reflejen múltiples perspectivas y voces, lo que permite cuestionar las narrativas hegemónicas y explorar las tensiones culturales y políticas, alejándose de la noción de una “Ciudad Letrada” homogénea y dominante.

En el proceso de reescritura, la obra *Vivir para contarla* (2021) de [Gabriel García Márquez](#) fue fundamental. A través de sus memorias, nos transporta a la época del Bogotazo y nos sumerge en las vidas de quienes lo vivieron. Su narración trasciende la visión lineal de la historia, ya que ofrece una perspectiva íntima de la violencia y el caos reinantes en ese momento ([García Márquez, 2021](#)). Su obra revela la complejidad de los eventos históricos desde diversas perspectivas.

Ciertamente, la discontinuidad en *Vivir para contarla* se manifiesta en la narración fragmentada y no lineal de las memorias de García Márquez, donde los recuerdos se entrelazan con el presente, y el pasado se redefine constantemente ([García Márquez, 2021](#)). Esto nos llevó a cuestionar la idea de una verdad histórica única y nos invitó a la exploración de la multiplicidad de verdades. Foucault permite sospechar de la verdad que nos han contado, pues cada uno conoce y crea su verdad; la verdad de las víctimas es diferente a la verdad oficial que muchas veces se presenta enmascarada para favorecer a quienes tienen el poder. No existe verdad, sino verdades, verdades fragmentadas como los discursos, pero no por ello carentes de validez. El problema es grande, la historia está escrita desde una “verdad” parcializada, por tanto, habría que reconstruirla; esto justifica en gran parte, este estudio.

Las formulaciones cotidianas representan una acumulación silenciosa del pasado, siendo en la extensión y repetición de estos discursos donde radica su importancia. A través de ellos se

“restablecen las solidaridades olvidadas y se remiten los discursos a su relatividad” (Foucault, 1970, p. 204). Esto sugiere que, a pesar de su aparente trivialidad, estos discursos son cruciales para dar voz a las víctimas. Al reconocer las conexiones olvidadas entre ellos, emergen experiencias compartidas, que facilitan comprender la diversidad de perspectivas.

Conceptualmente, las memorias del 9 de abril resaltan la literatura como herramienta para dar voz a las víctimas y rescatar sus historias del olvido. Juan Gabriel Vásquez, al igual que García Márquez, demuestra cómo la ficción puede reconstruir la memoria y cuestionar narrativas oficiales, como se evidencia en *Vivir para contarla*. La responsabilidad de los escritores es desenterrar las voces silenciadas. En la obra de Vásquez, el personaje ficticio de Carlos Carballo se remite a las memorias de Gabo y puede expresar su verdad. En la obra literaria, simboliza la voz de las víctimas que no han sido tenidas en cuenta. Es decir, él narra la historia no contada, él en el Bogotazo perdió a su padre, un ser humilde, uno de tantos muertos prácticamente anónimo. Nuestra investigación, al igual que la tarea de Carballo, buscó desentrañar el pasado oscuro de un país que apenas comienza a descubrirse (Vásquez, 2015).

A partir de la ficción literaria, se evidencia, por ejemplo, en *La forma de las ruinas* (2015) de Juan Gabriel Vásquez, la carencia de una cultura en Colombia de memoria histórica, pues son pocos los que se ocupan de mirar al pasado, para rescatar el presente. Dice el autor mediante su homónimo literario: “Me quedé un rato pensando que hay gente así en Colombia: gente para lo cual hablar del 9 de abril es lo mismo que para otros jugar al ajedrez. Ya quedan pocos, todo sea dicho” (Vásquez, 2015, p. 25). Aunque la narrativa de Vásquez se desenvuelve en el ámbito de la imaginación y la creatividad literaria, es innegable que para él el 9 de abril representa un vacío en la historia de Colombia, en la historia de un país que parece haber olvidado sus propios acontecimientos. En esa “ciudad cementerio”, en esa “ciudad furiosa” de la que él habla, íbamos descubriendo, también “con algo

de espanto, la fascinación oscura por los muertos presentes y los pasados” (Vásquez, 2015, p. 42).

En *Vivir para contarla*, García Márquez sugiere la posibilidad de otro asesino además de Juan Roa, identificado como el autor del asesinato de Gaitán. Esta reflexión sobre las complejidades del evento histórico, central en la obra de Juan Gabriel Vásquez, añade misterio al relato ficticio y destaca la naturaleza inconclusa de la historia del 9 de abril. La literatura, como señala Vásquez a través de su personaje homónimo, se convierte en un instrumento para la especulación histórica, explorando el misterio detrás de la identidad del hombre que incitó a Roa y desapareció en un automóvil lujoso (García Márquez, 2021).

El asesinato de Gaitán, con múltiples interpretaciones sobre los responsables, ha quedado inconcluso. El sacerdote Germán Guzmán Campos propone en su libro *La Violencia en Colombia* (1988) cuatro teorías posibles, incluyendo una quinta según la familia de Gaitán. La Comisión de la Verdad (CEV) ha confirmado que este caso está en la sombra de la impunidad, ya que la historia oficial no concuerda totalmente con los hechos (CEV, 2022a, p. 34). De ahí que se busque llenar aquellos vacíos con la especulación histórica alimentada por la literatura.

El Bogotazo: capas de significado

Para la investigación, se emplearon las siguientes fuentes: (a) un libro de defunciones de la iglesia San Diego de Bogotá (1945-1950); (b) un libro necrológico del Archivo Distrital de Salud de Bogotá de 1948 (Archivo Distrital de Bogotá, 1948a), y (c) licencias de inhumación del Cementerio Central de Bogotá de 1948 (Archivo Distrital de Bogotá, 1948b). El libro de defunciones de la parroquia de San Diego contenía información detallada sobre los difuntos, incluyendo causa de muerte, edad, fecha y hora de fallecimiento, entre otros datos. Además, se diseñó una tabla específica que abarcaba las defunciones registradas durante el mes de abril de 1948, así como parte de febrero, marzo y mayo, con el fin de facilitar un análisis detallado

de los síntomas y patrones presentes en las defunciones durante ese periodo. Esta tabla incluyó datos de meses adyacentes para brindar una visión más completa de los eventos.

En el libro necrológico de 1948, resguardado en el Archivo de Bogotá, la matriz recopiló datos que comprendía campos clave, como el conteo numérico de fallecidos, el número de folio o página donde se registraban las defunciones, el número de la licencia correspondiente y el nombre completo del difunto, con lo que es posible inferir su sexo. Esta estrategia de recopilación de información posibilitó un análisis sistemático de los registros, y enriqueció considerablemente el conjunto de datos disponibles para la investigación.

La selección de ciertos apellidos para la matriz de datos del Cementerio Central se basó en un muestreo de conveniencia de los fallecidos durante el Bogotazo, con datos más detallados. Se enfocó en apellidos que comenzaban con las letras A, B, C, F, G, H, M y R, lo que permitió reconocer no solo a figuras prominentes como Jorge Eliécer Gaitán y Juan Roa, sino también a otros individuos anónimos que murieron el 9 de abril.

Asimismo, se eligieron otros instrumentos que ampliaron la perspectiva contextual, como las fichas de *resumen analítico especializado* para datos históricos aportados por los textos de Alape, Schuster y De la Rosa. Estas fichas fueron empleadas para establecer conexiones significativas entre los acontecimientos del 9 de abril y los datos recopilados de archivo, para una comprensión más completa de los eventos.

La parroquia de San Diego se convirtió en la principal fuente de investigación, debido a su significación histórica y la disponibilidad de sus archivos. Aunque se intentó obtener información de otras parroquias cercanas, como Las Nieves y la Veracruz, hubo limitaciones en el acceso a los registros. En el caso de Las Nieves, se obtuvo un sello de visita, pero no se concedió acceso a los archivos. Respecto a la Veracruz, se recopilaron narraciones informales sobre el párroco que, disfrazado de liberal, autosaqueó la parroquia junto con otros feligreses en un intento por salvar los

manuscritos. Los relatos sobre la esquina de San Francisco, junto con los testimonios de los tiroteos desde los campanarios de la catedral y la iglesia de Santa Bárbara, son más esclarecedores en la obra de Alape. Además, el acceso a la catedral resultó imposible debido a restricciones de tiempo. La elección de priorizar la profundidad sobre la amplitud en la investigación implicó enfocarse en la parroquia de San Diego, que ofrecía datos para un análisis minucioso de los eventos del Bogotazo.

En la parroquia de San Diego, se buscó el libro de defunciones de 1948 para examinar las exequias de abril. Se descubrió que el 9 de abril no se realizaron exequias, a diferencia de los días anteriores y posteriores, que habían estado ocurriendo desde el 5 al 8 de abril y luego se reanudaron el 13 de abril. Sin embargo, después de esa única ceremonia, no se celebraron más durante siete días, hasta el 20 de abril. Aunque el máximo de días consecutivos sin exequias en la parroquia es normalmente cuatro, en esta ocasión, por razones evidentes, la cifra aumentó. Esta interrupción del martes 13 de abril, en particular, se revela como un punto de interés, tal como se representa en las [tablas 1 y 2](#). La [figura 1](#) muestra el registro de dicha interrupción.

Las exequias del 13 de abril se oficiaron por Alejandro Lombana Calvo, de 21 años, originario de Bogotá, e hijo de Vicente Lombana Pérez y Emma Calvo Cabrera. El registro de defunción, firmado por el entonces párroco de San Diego, Simón Peña, presenta algunas lagunas. En primer lugar, no contiene notas marginales que aclaren si la muerte del joven fue violenta o si ocurrió el mismo 9 de abril. Los datos suministrados se limitaron al nombre, la edad, los nombres de sus padres y la fecha de la ceremonia. Sin embargo, hay un detalle que podría arrojar luz sobre la situación: la mención de que las exequias se oficiaron *praesente corpore*. La edad de Alejandro sugiere que su muerte no fue necesariamente natural, aunque no se descarta esa posibilidad. Dada la conexión con los eventos del Bogotazo, su edad podría indicar una relación con los disturbios. La mención de su presencia en la ceremonia plantea preguntas sobre el intervalo

Tabla 1*Encabezado de la matriz de datos de libro de defunciones*

REGISTROS - ANÁLISIS DE SÍNTOMAS						
PARROQUIA SAN DIEGO – DEFUNCIONES LIBRO II (1945 – 1950)						
BOGOTÁ 1948						
MES	DÍA	DÍA DE LA SEMANA	DEFUNCIÓN		N.º DEFUNCIONES	FOLIO
			SÍ	NO		
FEBRERO	12	Jueves	x		1	250(1).
	13	Viernes		x		
	14	Sábado	x		2	250(2).
	15	Domingo		x		
	16	Lunes		x		
	17	Martes		x		
	18	Miércoles		x		
	19	Jueves	x		1	251(1).
	20	Viernes		x		
	21	Sábado		x		
22	Domingo		x			

Nota: tomada de Arquidiócesis de Bogotá (1948).

entre su muerte y las exequias. La información limitada permite varias conjeturas sobre las circunstancias de su fallecimiento y la secuencia de eventos posteriores. La [figura 2](#) muestra el libro de defunciones de San Diego y la [tabla 3](#) detalla los datos recopilados sobre Alejandro Lombana.

La base de datos genealógica de Fidel Botero Arango ([Botero, 2022](#)) aclaró detalles sobre la muerte de Alejandro Lombana, complementando el registro parroquial de San Diego. Los datos coincidieron en nombres, apellidos, fechas y relaciones familiares, confirmando su contexto. Según esta fuente, Alejandro murió el 9 de abril de 1948; también, reveló el fallecimiento de su padre y la entrada de su madre al convento de Santa Clara tras enviudar. La interrupción en las exequias del martes 13 podría estar relacionada con la familia del difunto y su vínculo con el párroco. La elección religiosa de la madre destaca la influencia religiosa en la familia, sugiriendo una postura política conservadora, aunque estas conclusiones son especulativas.

El Archivo de Bogotá, específicamente los libros necrológicos de 1948 de la Secretaría Distrital de Salud, fue una fuente clave. La transcripción resultó

desafiante debido a la ilegibilidad en algunos casos. Estos registros no incluían fechas específicas, solo nombre, apellido, mes y año de fallecimiento, y estaban organizados alfabéticamente, dificultando el seguimiento de los fallecimientos del 9 de abril. A pesar de estas limitaciones, estos registros enriquecieron nuestra investigación con una amplia lista de nombres. Las [figuras 3](#) y [4](#) muestran documentos originales de libro necrológico.

A partir de la información recopilada del libro necrológico, se llevó a cabo un proceso inicial de conteo de los fallecimientos ocurridos durante el mes de abril. Este análisis arrojó un total de 1060 personas, una cifra que presenta una ligera discrepancia con respecto a los datos proporcionados en el Anuario Municipal de Estadística de Bogotá, el cual reportaba 1043 fallecimientos para el mismo periodo en 1948 y que había superado significativamente la media de muertes registradas en los otros once meses del año, con un excedente de 330,4 fallecimientos por encima del promedio ([Braun, 1987](#)). Las [tablas 4](#) y [5](#) detallan cómo se organizó la información recopilada del libro necrológico.

Tabla 2

Matriz de datos del libro de defunciones de abril de 1948

ABRIL	1	Jueves	x		1	260(1).
	2	Viernes		x		
	3	Sábado		x		
	4	Domingo		x		
	5	Lunes	x		1	260(1).
	6	Martes	x		1	261(1).
	7	Miércoles	x		1	261(1).
	8	Jueves	x		1	261(1).
	9	Viernes		x		
	10	Sábado		x		
	11	Domingo		x		
	12	Lunes		x		
	13	Martes	x		1	262(1).
	14	Miércoles		x		
	15	Jueves		x		
	16	Viernes		x		
	17	Sábado		x		
	18	Domingo		x		
	19	Lunes		x		
	20	Martes		x		
	21	Miércoles	x		1	262(1).

Nota: tomada de Arquidiócesis de Bogotá (1948).

La discrepancia de 17 personas ausentes en el recuento del Anuario Municipal inicialmente sugirió la posibilidad de que fueran niños o individuos sin identificar. Sin embargo, el examen de los niños fallecidos en abril totalizó 115, lo que no explica la diferencia en la estadística del Anuario. Se hallaron 65 personas sin identificar, cifra corroborada por el periódico *El Espectador* (Braun, 1987). De estos, 28 no tenían registro de género, 20 se clasificaron como hombres sin identificar, y 17 como mujeres sin identificar, coincidiendo con la cantidad faltante para completar los 1060 fallecimientos en el manuscrito original, tal como se ilustra en las figuras 5 y 6.

El número de fallecidos en el Bogotazo sigue siendo incierto, y varía según diversas fuentes. Los periódicos *El Espectador* y *El Tiempo* estimaron alrededor de 549 fallecidos, mientras que Maurice Reddy, de la Cruz Roja, sugirió una cifra superior a 500, posiblemente llegando a más de 1000 (Braun, 1987). Por otro lado, Paul Oquist en su libro *Violencia, conflicto*

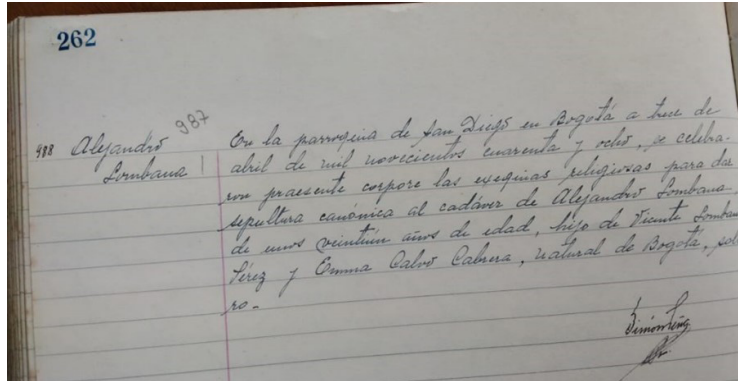
y *política en Colombia*, mencionó un mínimo de 2585 muertos en Bogotá (Oquist, 1978, p. 234). Estas variaciones evidencian la dificultad para determinar con precisión el número exacto de víctimas.

En este sentido, y de acuerdo con Herbert Braun, es evidente que no se llevó a cabo un registro detallado y preciso de las personas fallecidas durante el Bogotazo. Las circunstancias caóticas y la magnitud de los disturbios, junto con la falta de recursos y logística adecuada, hicieron que se dificultara enormemente la tarea de contar y documentar de manera exhaustiva el número de víctimas. Esta falta de un conteo meticuloso contribuyó a la incertidumbre que rodea a las cifras de fallecidos y a la complejidad de determinar con exactitud cuántas personas perdieron la vida en esos sucesos.

Los registros del Cementerio Central ofrecían una oportunidad para estimar el número de víctimas del 9 de abril. Se seleccionaron apellidos específicos, incluyendo Gaitán, Roa y Lombana. Sin embargo,

Figura 1

Registro - Alejandro Lombana



Nota: tomado de Arquidiócesis de Bogotá (1948, f. 262, n.º 998).

Tabla 3

Matriz de datos de Alejandro Lombana

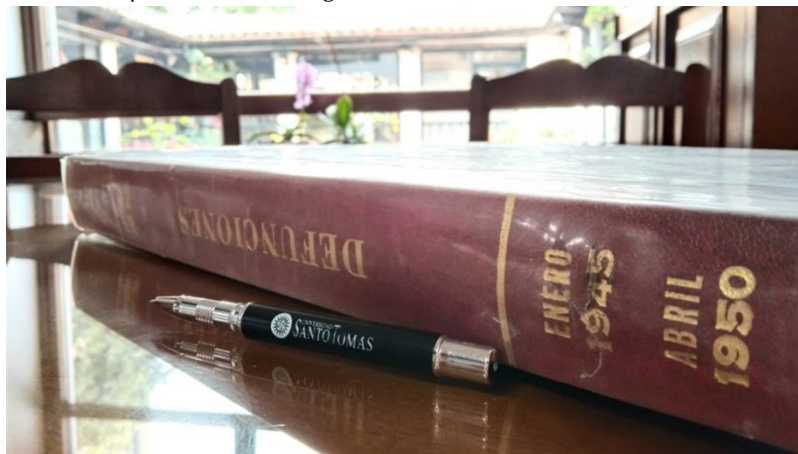
MATRIZ DE VACIADO 1948

LUGAR/DIRECCIÓN/	LIBRO/CUADERNO/ ARCHIVO (No de Acta y folio)	NOMBRE Y Apellidos DIFUNTO	PROCEDENCIA	PADRES Y/O CONYUGE, Y/O HIJOS Y/O FAMILIARES, Y/O ACUDIENTES	CAUSA DE MUERTE	EDAD DEL FALLECIDO	FECHA Y HORA DE MUERTE	PÁRRAFO O VICARIO QUE CERTIFICA LA DEFUNCIÓN	NOTAS MARGINALES Y/O COMPLEMENTARIAS
Parroquia de San Diego	Defunciones Libro II Folio 262	ALEJANDRO LOMBANA CALVO	BOGOTÁ	Padres: Vicente Lombana Pérez y Emma Calvo Cabrera	N/A	21 años	N/A	Simón Peña, Pbro.	N/A

Nota: tomada de Arquidiócesis de Bogotá (1948).

Figura 2

Libro de defunciones de Parroquia de San Diego (1945-1950)



la secuencia de licencias resultó ambigua, con inconsistencias notables. Por ejemplo, tanto Gaitán como Roa aparecían registrados el 20 de abril, pero otras personas inscritas el 21 de abril tenían licencias diferentes, como la 193, y alguien registrado el 13 de abril tenía la licencia 495. Estas discrepancias sugirieron que no era factible usar las licencias para determinar con precisión el número de fallecidos durante el Bogotazo a través de este método. En las [tablas 6 y 7](#) se exponen algunos datos recopilados de los registros del Cementerio Central.

Ficción y memoria

Basándonos en el análisis de archivos, creamos relatos ficticios sobre dos individuos del libro necrológico: Alejandro Lombana y Álvaro Castillo. Estas “memorias espectrales” son ejercicios de

imaginación literaria para reconstruir sus vidas en el 9 de abril, con el propósito de dar voz a quienes perdieron la vida en el Bogotazo. A través de estas narrativas, los fallecidos cobran vida en el papel, y a su vez, se ofrece una perspectiva única de este evento.

El relato inicial, titulado “El archivista”, se fundamenta en fuentes documentales como los libros necrológicos de la parroquia de San Diego y la enciclopedia genealógica de Fidel Botero. Estos recursos ayudaron a reconstruir la vida de Alejandro Lombana, quien figura entre los fallecidos durante el Bogotazo. Más que una simple narración, este relato es un acto de dar voz y contexto a un individuo que, de otra manera, sería solamente una estadística en los registros históricos. A través de la imaginación literaria, el lector será transportado en el tiempo para conocer y empatizar con la vida, experiencias y emociones del protagonista, otorgándole

Tabla 4

Encabezado de la matriz de datos del libro necrológico de abril de 1948

ARCHIVO DE BOGOTÁ						
FONDO: SECRETARÍA DISTRITAL DE SALUD						
SERIE: PARTIDAS DE DEFUNCIÓN (LIBROS NECROLÓGICOS)						
UNIDAD DE DESCRIPCIÓN:			FECHAS EXTREMAS (SELECCIONADAS)	N° Caja	N° Carpeta	N° Folios
LIBRO INDICE ALFABETICO ENERO A DICIEMBRE AÑO 1948			ABRIL DE 1948	0009	03	84
DESCRIPCIÓN:		Los libros necrológicos son registros que guarda el Archivo de Bogotá, pertenecientes al Fondo Secretaría de Salud. Son manuscritos que registran el fallecimiento de las personas en la ciudad de Bogotá.				
Número	N° Pág.	N° Licencia	Apellido y nombre del difunto			
1	X	2	Araujo Julio			
2	X	8	Arboleda de M. Elena			
3	X	15	Abril Efraín			
4	X	27	Avellaneda Anamas			
5	X	32	Albarracín Hortencia			
6	X	38	Ariza Arquímedes			
7	X	67	Algarra Carlos Antonio			
8	X	89	Amez Marta			
9	3	162	Ayarza Eduardo			

Nota: tomada de Archivo de Bogotá (1948a).

Tabla 5

Final de la matriz de datos del libro necrológico de abril de 1948

1048	79	696	Velásquez Floresino
1049	79	783	Venegas Julio César
1050	79	840	Vallejo de G. Eloisa
1051	79	889	Vargas Primitivo
1052	79	987	Villar Jorge E.
1053	79	1032	Vila Rosalbina
1054	79	1024	Vargas Lotario
1055	79	436	Valdiri Luis M.
1056	82	485	Wilches Eliseo
1057	82	650	Wills Humberto
1058	84	484	Zamora Armando
1059	84	548	Zapata de G. Ana Benilda
1060	84	1017	Zapata Sebastián

Nota: tomada de Archivo de Bogotá (1948a).

una identidad más allá de la muerte y rescatando su historia del olvido. A continuación, un fragmento de este relato ficticio producto de los archivos consultados:

El aroma del incienso y el sándalo impregnaba la iglesia de la Veracruz aquella tarde del jueves 8 de abril de 1948. Aunque mi familia siempre fue devota, yo no solía asistir a la iglesia en días laborales. Durante la infancia, seguí sus enseñanzas con veneración, pero con el tiempo, la rutina relegó lo sagrado a un segundo plano, opacando mi espíritu con las responsabilidades diarias y lo mundano.

El segundo relato, “El limpiabotas”, surge del análisis de los libros necrológicos y documentos del Cementerio Central, donde se registra a Álvaro Castillo, identificado como “limpiabotas”. Este relato da vida a Álvaro; se teje una historia que entrelaza sus recuerdos y experiencia durante el Bogotazo, y ofrece una visión única de los hechos desde la perspectiva de una figura emblemática de la época en Bogotá. Además, establece un diálogo reflexivo que conecta nuestro pasado histórico con el presente. A continuación, un fragmento del relato:

Figura 3

Primer folio del libro necrológico de 1948

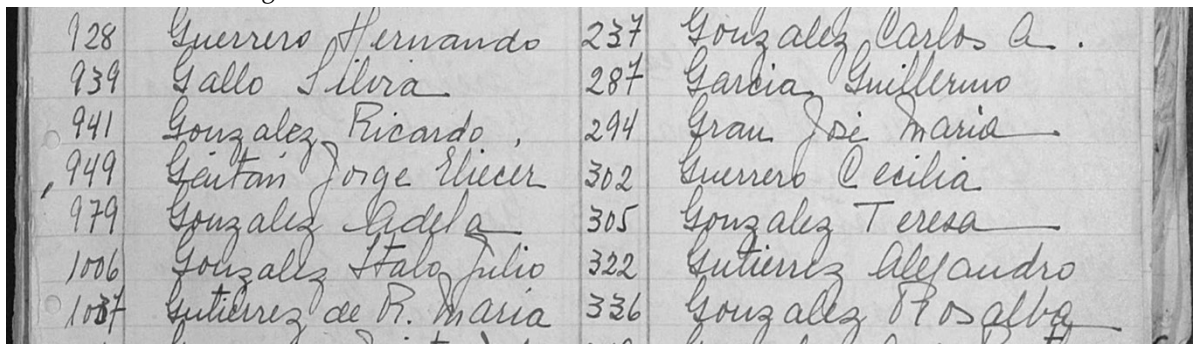
ARCHIVO DE BOGOTÁ				
FONDO: SECRETARÍA DISTRITAL DE SALUD				
SERIE: PARTIDAS DE DEFUNCIÓN (LIBROS NECROLÓGICOS)				
Unidad de Descripción	Fechas Extremas	N° Caja	N° Carpeta	N° de Folios
LIBRO INDICE ALFABETICO ENERO A DICIEMBRE AÑO 1948	01/01/1948 31/12/1948	0009	03	84

Nota: tomado de Archivo Distrital de Bogotá (1948a).

Me llamo Álvaro Castillo y nací en el Norte de Santander, pero mi vida me trajo a Bogotá a los 16 años, en 1908. Provenimos de Santiago, un municipio con historias familiares que se tejían cerca del río Peralonso. Antes de que mi padre partiera durante la guerra civil en 1899, solíamos disfrutar de momentos juntos, jugando en las cercanías del río y compartiendo risas y aventuras con mis hermanos Bernardo, Darío, Gerardo y Eloísa.

Figura 4

Gaitán en el libro necrológico de 1948

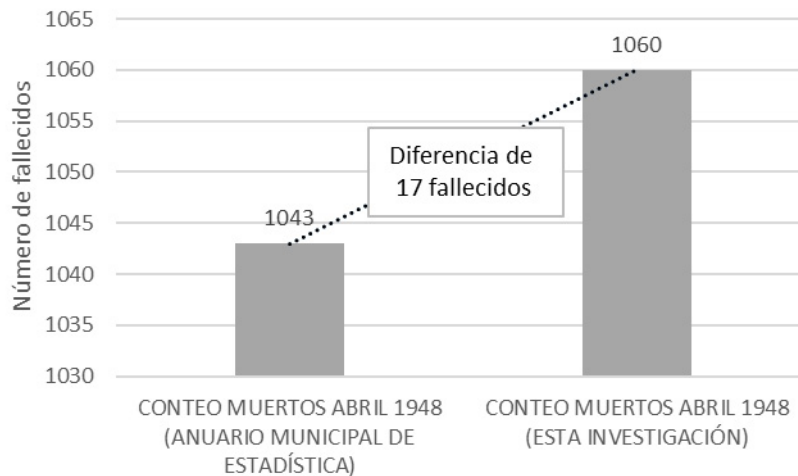


928	Guerrero Hernando	237	Gonzalez Carlos A.
939	Gallo Silvia	287	Garcia Guillermo
941	Gonzalez Ricardo,	294	Grau Jose Maria
949	Gaitán Jorge Eliecer	302	Gurero Cecilia
979	Gonzalez Gdela	305	Gonzalez Teresa
1006	Gonzalez Fabio Julio	322	Gutierrez Alejandro
1007	Gutierrez de R. Maria	336	Gonzalez Rosa Alba

Nota: tomada de Archivo Distrital de Bogotá (1948a).

Figura 5

Comparación conteo de muertos registrados en abril de 1948



Con estos relatos, fruto de la investigación y la creatividad, se quiso fomentar un diálogo reflexivo sobre un evento aún enigmático, buscando aumentar el interés y la participación en su esclarecimiento mediante la literatura. La decisión de reconstruir ficcionalmente algunas historias y no otras se basó en el acceso a un mayor número de registros de archivo para Alejandro Lombana, que proporcionaron una amplia variedad de fuentes, tanto digitales como formales, en comparación con otros fallecidos que no correspondían a Gaitán o Roa. En el caso de Álvaro Castillo, se valoró su oficio de lustrabotas, mencionado en el

registro del cementerio, como un homenaje a una labor relevante durante el Bogotazo.

Como parte de la socialización de esta investigación vinculada al proyecto Fodein 2022: “Pensar América Latina desde la literatura: violencia política en Colombia”, dirigido por Myriam Jiménez Quenguan, se llevó a cabo una presentación en video durante el II Coloquio Tomasino de Investigación en Filosofía, Cultura y Letras (véase [figura 7](#)).

En este evento, se compartieron algunos de los resultados, así como las narraciones ficticias de “El archivista” y “El limpiabotas”. Durante la presentación, se facilitó un espacio de retroalimentación

Figura 6

Muertos sin identificar abril 1948

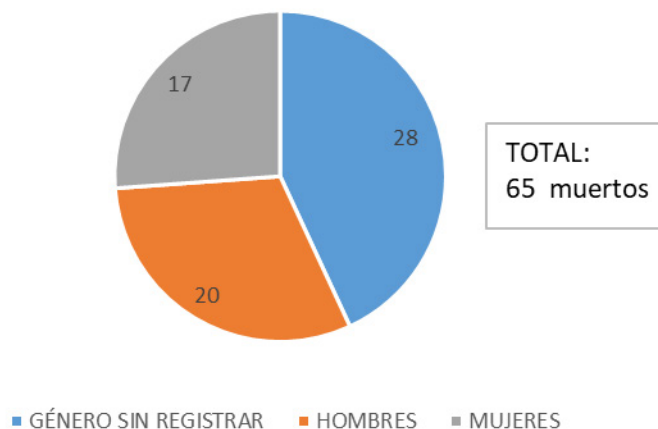


Tabla 6

Encabezado de la matriz de datos del Cementerio Central

Licencias de inhumación – Cementerio Central						
AÑO		1948	MES		ABRIL	
N.º	Apellidos y nombres	Sexo	Cementerio	Bóveda	Día	Licencia
1	Albarracín Hortensia	Adulta	Gratis		3	32
2	Ariza Arquímedes	Adulto	Área		3	38
3	Algarra Carlos Antonio	Párvulo	Chap. – Área		5	67
4	Angarita Marta Ligia	Párvula	Area		6	89
5	Amarillo de García Diocelina	Adulta	ALBAN		6	91
6	Ávila Faustino	Adulto	Norte	3103	7	124
7	Africano Ana E	Adulta	Sur		8	140
8	Ayarza Eduardo	Adulto	GN	3971	9	162
9	Ayala Julio	Adulto	GN	2179	21	193
10	Aldana Polidoro	Adulto	GN	2199	22	222
11	Arévalo Roberto	Adulto	Or. Banqu**		14	248
12	Abello Alfonso	Adulto	Area		14	276

Tabla 7

Gaitán en la matriz de datos del Cementerio Central

281	Guerrero Hernando	Adulto	GN s/c	329	15	928
282	Gallo Ramírez Silvia	Adulta	GN	2101	15	939
283	Gonzáles Ricardo	Párvulo	Área		15	941
284	Gaitán Ayala Jorge Eliecer	Adulto	Mto Nacional Esp.		20	949
285	Gonzáles Adela	Párvula	Sur		13	979
286	Gonzáles Ítalo Julio	Adulto	Occ. Maus. E.Nal	80	13	1006
287	Gutiérrez de Rodríguez María	Adulta	GN s/c	335	16	1037

Figura 7

Fotogramas de video ponencia (Mp4, 15')



donde se enfatizó la relevancia de la memoria histórica en la construcción de una cultura de paz, a partir del análisis literario.

En la socialización se resaltó el papel que desempeña esta investigación en la educación para la paz (CEV, 2022b), pues identifica y da voz a quienes sufrieron en el Bogotazo, rinde homenaje a las víctimas y contribuye al reconocimiento de su sufrimiento. Igualmente, explora el contexto y las circunstancias, enriquece la comprensión histórica de Colombia, ayudando a prevenir la repetición de conflictos pasados. La creación de narrativas humanizadas de las víctimas también promueve la sensibilidad y puede motivar a los jóvenes a construir una cultura de paz, al ofrecerles una manera creativa de explorar y comprender eventos históricos, como el Bogotazo. Al involucrarlos en la creación de historias basadas en hechos reales, se les brinda la oportunidad de empatizar con las experiencias de las víctimas y reflexionar sobre las causas y consecuencias de la violencia.

Conclusiones

Se establece una relación entre las cifras de las víctimas y los relatos necrológicos, así como con la arqueología de Foucault, al reflexionar sobre cómo estas narrativas emergentes dan voz a las experiencias olvidadas. Las cifras de víctimas, al ser contextualizadas dentro de los relatos necrológicos,

no solo representan datos estadísticos, sino que se convierten en historias individuales que desafían la narrativa oficial. Esta reconstrucción de los relatos desde las grietas de la memoria oficial refleja la práctica arqueológica de Foucault al desenterrar y cuestionar las verdades históricas establecidas, revelando así la complejidad y las capas de poder y conocimiento en la construcción de la historia. Además, la experiencia de archivo en la creación de estas narrativas literarias discontinuas revela la riqueza que se esconde entre los documentos de un país que aprende a conocerse, fomentando a su vez una cultura y educación para la paz.

Reconocimientos

Este trabajo, adscrito al proyecto Fodein 2022: “Pensar América Latina desde la Literatura: violencia política en Colombia”, fue seleccionado en el marco de la Quinta Convocatoria Institucional de Jóvenes Investigadores e Innovadores 2022, y participó como ponencia en el II Coloquio Tomasino de Investigación en Filosofía, Cultura y Letras, realizado en Bogotá del 24 al 26 de noviembre de 2022.

Referencias

Alape, A. (2016). *El Bogotazo: memorias del olvido*. Ministerio de Cultura.

- Álvarez, J. (2016). Prólogo. En A. Alape. *El Bogotazo: memorias del olvido* (pp. 11-19). Ministerio de Cultura.
- Archivo Distrital de Bogotá (1948a). *Secretaría Distrital de Salud. Índice de los Libros Necrológicos. Defunciones de enero a diciembre de 1948. Formato: manuscrito N.º de caja 00009 (caja 6488) N.º de carpeta 03 N.º de folios 84. Microfilme N.º 105767566.*
- Archivo Distrital de Bogotá. (abril de 1948b). *Cementerio Central. Licencias de inhumación.*
- Arquidiócesis de Bogotá. (enero de 1945-abril de 1950). *Parroquia de San Diego, Libro II de defunciones (exequias). Folios n.º 260-265.*
- Botero Arango, F. (2022). Apellido Lombana. En colaboración de Carlos Ignacio Córdoba Sevillano. *Genealogías de Colombia. Enciclopedia Genealógica Colombiana.* <https://bit.ly/3RSSdWn>
- Braun, H. (1987). *Mataron a Gaitán. Vida pública y violencia urbana en Colombia.* Universidad Nacional de Colombia.
- Castro-Gómez, S. (2011). *Crítica de la razón latinoamericana* (1.ª ed.). Pontificia Universidad Javeriana. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt15hvx77>
- Cicerón. (1967). *De Oratore.* Harvard University Press.
- Comisión de la Verdad (CEV). (2022a). *Hay futuro si hay verdad. Informe final de la Comisión para el esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. No matarás: relato histórico del conflicto armado interno en Colombia.* (Tomo 3). <http://comisiondelaverdad.co/>
- Comisión de la Verdad (CEV). (2022b). *Hay futuro si hay verdad. Informe final de la Comisión para el esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Sufrir la guerra y rehacer la vida: impactos, afrontamientos y resistencias.* (Tomo 6). <https://www.comisiondelaverdad.co/etiquetas/archivo-pdf>
- De la Rosa González, D. (2012). Del 'Bogotazo' al Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas. Los nuevos sentidos del 9 de abril en Colombia. *Aletheia*, 3(5). <https://bit.ly/3PNz3i6>
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber.* Siglo XXI Editores.
- García Márquez, G. (2021). *Vivir para contarla.* Penguin Random House.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva.* (Trad. Inés Sacho-Arroyo). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Oquist, P. (1978). *Violencia, política y conflicto en Colombia.* Instituto de Estudios Colombianos.
- Platón. (1988). *Diálogos V: Parménides, Teeteto, Sofista, Político.* Gredos.
- Rama, Á. (1998). *La ciudad letrada.* Arca.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido.* (Trad. Agustín Neira). Fondo de Cultura Económica.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo.* Siglo XXI Editores.
- Schuster, S. (2014). El 9 de abril en la memoria visual de Colombia: del Bogotazo al Día Nacional de la Memoria y de la Solidaridad con las Víctimas. En *La nación expuesta. Cultura visual y procesos de formación de la nación en América Latina* (pp. 43-67). Editorial Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.7476/9789587385243.0004>
- Torres, M. (2013). *El crimen del siglo.* Penguin Random House.
- Torres, M. (2019a). *El incendio de abril.* Grupo Planeta.
- Torres, M. (2019b). *La invención del pasado.* Tusquets Editores.
- Vásquez, J. G. (2015). *La forma de las ruinas.* Penguin Random House.





Reflexiones acerca del universo femenino en la primera novela de Marvel Moreno

Reflections about the feminine universe in Marvel Moreno's first novel

Reflexões sobre o universo feminino na primeira novela de Marvel Moreno

Andrea Preciado Campos¹  

Resumen

Este artículo indaga sobre las formas en las que se recrea el universo femenino en la novela *En diciembre llegaban las brisas*, de Marvel Moreno. Para lograr esta meta, se adelanta un análisis discursivo de la obra, fundamentado en un modelo de comprensión que relea desde la asociación del material indexical que está centrado en la cualificación connotativa de las acciones de los actantes, apoyado en datos del contexto sociocultural y en modelos explicativos desarrollados por Simone de Beauvoir e Iris Young. Según los resultados, existe una confrontación agenciada por las tres protagonistas de la obra, frente a los estereotipos y las imposiciones prescritas a sus roles sociales, y que son representadas a través de actos de violencia. En este sentido, se concluye que el universo femenino representado da cuenta del 'imperialismo cultural' que rige las relaciones entre hombres y mujeres; por lo que, desde esta perspectiva, se reproduce el imaginario social que sitúa a lo femenino como el gran Otro, es decir, como un ser negado.

Palabras clave: opresión, imperialismo cultural, estereotipo sexual, género, literatura del Caribe.

Abstract

This article reflects upon the ways in which the feminine universe is recreated in the novel *En diciembre llegaban las brisas* by Marvel Moreno. To this effect, a discursive analysis of the work is conducted, founded upon a comprehension model that rereads it from the association of the indexical material and focuses on the connotative qualification of the actants' actions, supported by data from the sociocultural context and by explanatory models developed by Simone De Beauvoir and Iris Young. The results relieve the existence of a confrontation orchestrated by the three protagonists against stereotypes and the impositions prescribed to their social roles, which are represented through acts of violence. In this vein, it is concluded that the represented feminine universe reflects the 'cultural imperialism' that governs the relations between men and women, which is why, from this perspective, a social imaginary is reproduced which situates the feminine as the great Other, that is, as a denied being.

Keywords: oppression, cultural imperialism, gender stereotypes, gender, Caribbean literature.

Resumo

Este artigo explora as formas como o universo feminino é recriado na novela *En Dezembro Llegaban las Brisas*, de Marvel Moreno. Para atingir esse objetivo, é realizada uma análise discursiva da obra, com base em um modelo de compreensão que faz a releitura

¹ Estudiante de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: apreciadoc@udistrital.edu.co.

a partir da associação do material indexical, que é a qualificação conotativa das ações dos atores, apoiada em dados do contexto sociocultural e com modelos explicativos desenvolvidos por Simone De Beauvoir e Iris Young. Os resultados revelam a existência de um confronto entre as três protagonistas e os estereótipos e imposições prescritos em seus papéis sociais, que são representados por meio de atos de violência. Dessa forma, conclui-se que o universo feminino representado, reflete o “imperialismo cultural” que rege as relações entre homens e mulheres; portanto, nessa perspectiva, reproduz o imaginário social que situa o feminino como o grande Outro, ou seja, como um ser que é negado.

Palavras-chave: opressão, imperialismo cultural, estereótipo sexual, gênero, literatura caribenha.

Introducción

El carácter contundente de la obra de Marvel Moreno permite que, en la actualidad, se haya convertido en un objeto de estudio de críticos y académicos, tanto del mundo de la literatura como del campo social y feminista. Su escritura se cuela entre los intersticios del siglo XXI, y posibilita iluminar y ampliar discusiones sobre aspectos sociales, políticos y culturales del Caribe colombiano y, asimismo, de Latinoamérica.

De este modo, su primera novela, *En diciembre llegaban las brisas*, es una oportunidad para leer el mundo desde la mirada de una mujer caribeña y, por extensión, la mujer latinoamericana; además de ser un suelo fértil para proponer las consecuencias de las construcciones sociales que han moldeado las vidas de hombres y mujeres en una sociedad que los ha reproducido a lo largo de las generaciones. Así, a través de su escritura, es posible reconocer e interpelar las múltiples capas de sentido que caracterizan la concepción de lo femenino en la sociedad colombiana, y latinoamericana.

La pluma de Marvel Moreno

Marvel Luz Moreno Abello nació el 23 de septiembre de 1939, en una familia burguesa en la ciudad de Barranquilla, en el norte de Colombia. Fue educada en medio de una dicotomía que más adelante sería el centro de su obra: entre una madre que deseaba hacer de ella una mujer digna de un matrimonio solvente, y un padre con espíritu progresista que la iniciaría en el amor por la literatura y la vida intelectual.

Más adelante, después de haber contraído matrimonio, Marvel se radicó de manera definitiva en París. Allí fue donde inició la producción literaria al publicar su primer libro de cuentos *Algo tan feo en la vida de una señora bien* (1980), obra que posteriormente denominó *Oriane, tía Oriane*. Después publicó su primera novela *En diciembre llegaban las brisas* (1987), reeditada en 2005 y 2014 por Alfaguara, y que obtuvo el premio literario internacional Grinzane-Cavour, en 1989.

Tras este reconocimiento, tres años después lanzó su segundo libro de cuentos, *El encuentro y otros relatos*, mientras que su último trabajo de cuentos, *Las fiebres de Miramar*, fue incluido en el compilado *Cuentos completos*, publicado por Alfaguara en 2017. Por último, en 2020 se publicó su segunda y última novela *El tiempo de las amazonas*, escrita en 1994, un año antes de su muerte, en París¹. Esta novela simboliza una lucha por las controversias que rodearon su publicación y que impidieron que saliera a la luz por más de veinte años. Allí, ya es posible reconocer una escritura mucho más madura, reflexiva y vigente, que representa, por demás, sus últimos meses de vida.

Disidente y audaz: un vistazo a la escritura de Marvel Moreno

La importancia que ha tomado la obra de Marvel Moreno con el pasar de los años, pese a no ser demasiado extensa, se debe a los desafíos que genera en dos ámbitos de la vida social: ser mujer y escritora; además, del reto de escribir en las

¹ Para ampliar los referentes correspondientes a la vida y obra de la autora, se sugiere revisar *La invisible Marvel Moreno*, de [Claudia Sterling Posada \(2022\)](#).

décadas del setenta y ochenta, cuando imperaban los valores sociales conservadores. Es decir, la novelista emplea la narrativa como una válvula de escape que relata, desde adentro, la vida íntima de la élite burguesa de su época para ponerla en tensión, especialmente temas como el matrimonio y la sexualidad. A propósito, [Abdala \(2009\)](#), en su artículo sobre la vida y obra de Marvel, refiere un comentario del crítico literario francés Jaques Gilard en donde este:

Habla sobre las dificultades de ser mujer y escritora en un país de tradición conservadora y eclesiástica, cuya intelectualidad practicaba un humanismo patriarcal y religioso que impidió el desarrollo de una tradición de escritoras. Gilard plantea que la única posibilidad real para una literatura femenina surge a través de la ruptura con ese medio. Es así como analiza los vínculos que algunas escritoras mantienen con la ideología dominante y las rupturas de otras. (p. 95)

A partir de esa ruptura, Gilard (1982, citado por [Abdala, 2009](#)) ubica la obra de Moreno, ya que esta expresa con “seriedad y compromiso ético” un alejamiento a las comodidades propias de su situación social y económica para escribir; de suerte que, por medio de la ficción, la autora relata una realidad que atraviesa la existencia de las personas de la época.

De este modo, *Algo tan feo en la vida de una señora bien* (1980) o *En diciembre llegaban las brisas* (1987) no representan solamente las experiencias contextuales del Caribe colombiano o latinoamericano, sino que también problematizan la existencia de lo femenino desde una mirada de provincia y al margen de los privilegios intelectuales que rodean lo masculino. Asimismo, desde la construcción ficcional de las costumbres y conductas de una élite criolla, estas obras despliegan críticas a los dogmas religiosos, las posturas políticas promulgadas desde las posiciones privilegiadas de los protagonistas y las relaciones de poder que sostienen la sociedad.

A propósito, en el prólogo a la reedición de la novela *En diciembre llegaban las brisas* (2014), la feminista y activista francesa [Florence Thomas \(2014\)](#) escribe:

Lo contado aquí por Marvel no me generó ni extrañeza ni desconcierto. Por el contrario, me ofrecía mensajes transparentes de la mutación de un sistema patriarcal que se confrontaba con una Modernidad que, en relación con la vida de las mujeres –con sus amargos, cuando no violentos, encuentros con los hombres, con la inseguridad del amor y con su sexualidad vigilada y controlada–, no lograba cambiar casi nada. (p. 10)

A partir de este panorama, se justifica conocer más a fondo el grueso de la obra de Moreno, puesto que allí se esconde la riqueza de una lectura personal y situada del mundo social de la costa Caribe colombiana y el anhelo de emancipación desde esa realidad. Ahora bien, en el caso de *En diciembre llegaban las brisas*, esta consta de tres partes: la primera, terminada en septiembre del 1979; la segunda, en marzo de 1982, y la tercera, en julio de 1984; estrategia de producción relacionada con la cercanía que sentía Moreno con la muerte a propósito de su enfermedad, el lupus, y del deseo de que su obra fuera leída de forma independiente, sin perder el sentido.

En cuanto a sus cualidades narrativas, la novela está protagonizada por siete mujeres: Dora, Catalina y Beatriz, las protagonistas de las tres historias que se relatan; la abuela Jimena y las tías Eloísa e Irene, quienes acompañan cada una de las historias y constituyen la memoria, la tradición y la reflexión de los sucesos narrados. Finalmente está la narradora en tercera persona del singular, la voz particular de Lina Insignares, amiga, nieta y sobrina. Así las cosas, Lina resulta ser el hilo conductor de estas tres historias y, por medio de sus elucubraciones, es posible conocer el destino de estas tres mujeres que, a su manera, personifican las múltiples realidades de las protagonistas, encarnación de mujeres colombianas y latinoamericanas de los

años 1960, además de madres y abuelas de una generación de mujeres con múltiples derechos y libertades conquistadas que, sin embargo, aún se identifican con lo que se narra en la novela.

Tesis y argumentos

Disertaciones sobre lo femenino

Para entrar al terreno de lo femenino, sus complejidades y múltiples significados tal como se representan en la obra de Moreno, es importante desglosar primero la noción de *género*. Este se presenta como una construcción simbólica que se alimenta de variables sociales, culturales, económicas, psicológicas, eróticas, jurídicas y políticas asociadas a las características biológicas de un sujeto; por tanto, “permite comprender a cualquier sujeto social cuya construcción se apoye en la significación social de su cuerpo sexuado con la carga de deberes y prohibiciones asignadas para vivir, y en la especialización vital a través de la sexualidad” (Lagarde, 1996, p. 14).

Lo anterior da cuenta de las disímiles formas mediante las cuales los cuerpos de hombres y mujeres son significados dentro de la sociedad. De este modo, se relacionan características intrínsecas a cada sexo para configurar su actuar: esos cuerpos son moldeados y educados para tomar una posición y función determinadas dentro de una sociedad. En este sentido, comprender la condición femenina implica ahondar en esas percepciones que han sido asociadas a las mujeres desde su condición biológica; esto es, características que se consideran inherentes y esenciales a su ser, con lo cual se ratifica que “el género es el significado cultural que adquiere el cuerpo” (López Pardina, 2012, p. 101).

Para indagar acerca de las concepciones de lo femenino, es fundamental abordar las ideas de la filósofa y feminista francesa Simone de Beauvoir. En su obra *El segundo sexo* relaciona términos propios de la filosofía clásica como la trascendencia (mundo de las ideas, el pensamiento, el espíritu,

el alma) y la inmanencia (lo físico, lo corpóreo) con las formas de aprehender el mundo desde posiciones masculinas o femeninas. En este sentido, los varones son considerados sujetos libres, plenos en el campo del pensamiento y trascendentes, además de personas con ideas “inmateriales, atemporales, eternas y absolutas”; mientras que las mujeres quedan reducidas al plano corporal o lo que es igual: cuerpos de “carne, materia corruptible y perecedera” (cfr. López Jorge, 2010, p. 140).

De manera similar, la constitución del sujeto viene ligada a la necesidad de la afirmación del Uno –en este caso el sujeto masculino– en oposición al Otro –sujeto femenino–, puesto que “todo sujeto ‘pretende afirmarse como lo esencial, constituyendo al otro en lo inesencial, en objeto’” (De Beauvoir, citada por López, 2010, p. 141). Es posible, entonces, observar cómo esta gramática social se reproduce en relaciones de injusticia social con grupos como inmigrantes, población afrodescendiente, entre otros. Sin embargo, la opresión que se da entre hombres y mujeres es distinta, puesto que existe una relación de reciprocidad dada a partir de la necesidad que tiene uno sobre el otro para reafirmar su existencia; es decir, lo masculino solo se concibe asimismo como masculino en la medida en la que niegue lo femenino.

De este modo, lo femenino se sitúa como el gran Otro en oposición al varón; todo esto, mientras que la mirada masculina se ubica a sí misma en la cima de una jerarquía que, al percibir a lo femenino como lo negativo, lo carente y lo incompleto, lo instala en una posición asimétrica, razón por la cual “la ‘Otra’ nunca se piensa en términos de igualdad, sino de sumisión” (López, 2009, p. 73).

La consecuencia de todo esto es que el gran Otro, el “segundo sexo”, es concebido como un ser inesencial que se configura por y para la mirada que le permita reconocerse:

la asimetría se explica por las formas en que se tejen, además, las fibras de la identidad femenina, en las geografías y temporalidades más distintas, esa

peculiar dualidad, dejándose mirar al tiempo que sabe que es vista, sabiéndose imagen para alguien más. (Rosales, 2021, p. 234)

Sin embargo, “todo individuo que desea justificar su existencia siente una constante necesidad de trascenderse”; es decir, convertirse en un sujeto con ideas, agencia propia y reconocimiento de sí (De Beauvoir, citada por López, 2010, p. 142); en términos de Hegel, *ser-para-sí*. La emancipación de las mujeres, entonces, aunque tropieza con muchos desafíos y pasa por la “represalia social”, al no ser un movimiento completo y colectivo, resulta ser la vía para tener una existencia auténtica. A partir de esto, De Beauvoir propone una libertad situada, no universal, que reconoce los diferentes contextos y retos; por ejemplo, la situación biológica de las mujeres respecto a la reproducción y la consecuente relación que se da con la maternidad; la que, sin embargo, no les impide a las mujeres llegar a convertirse en sujetos trascendentes.

Entre arquetipos y estereotipos

Como el género abarca todo lo inherente al “sentido de la vida y los límites del sujeto” (Lagarde, 1996, p. 12), si se parte de la idea de lo femenino desde los preceptos de De Beauvoir como un ser constituido desde la inmanencia y la inesencialidad, es posible vislumbrar cómo se ha configurado social y culturalmente una idea de mujer en las sociedades. En otras palabras, sobre cómo deben ser las mujeres y cuáles serían sus actitudes y roles para desempeñarse socialmente en el marco de una lógica que condiciona los esquemas culturales del género.

Así, pues, dado el indudable peso de la herencia de Occidente en el contexto latinoamericano, existen unos modelos arquetípicos que definen cómo se concibe a las mujeres. Por esto, es necesario

reconocer la carga histórica que ha configurado la construcción de arquetipos que han nutrido los comportamientos de figuras femeninas en los ámbitos mitológico y religioso, y que, circulando en discursos literarios y doctrinales, han terminado en moldes que aseguran una identidad cultural exclusiva para las mujeres. De aceptarse esto, lo más inmediato que se comprende al repasar las narrativas de la mitología griega clásica hasta el presente es que estas han instalado y naturalizado unos patrones ontológicos, psicológicos y praxeológicos que legitiman el papel subordinado de la mujer en el orbe social.

Por ejemplo, en el mito de Pandora, la mujer es representada como “la introductora del mal y la primera amante del engaño, del artificio y de la mentira” (Pozo, 2021, p. 45), puesto que tanto la indumentaria (vista como el artificio y propio de lo femenino) como su pulsión de actuar de manera irracional la llevaron a abrir la caja que poseía todos los males del mundo. En este sentido, Pandora trae consigo los rasgos distintivos que definirán las mujeres como desmedidas e incapaces “de ejercer el autocontrol, por lo que su conducta tenderá al sentimentalismo y a la pasión. Ello llevará a dibujar el arquetipo de la mujer con base en la avidez, que se expresará tanto en su vertiente económico-material como sexual” (Pozo, 2021, p. 49).

Todo esto, mientras que en la *Odisea* se relata el castigo que recibió la diosa Afrodita por parte de su esposo, Hefesto, debido a sus relaciones extramatrimoniales con Ares. Como se sabe, luego de ser apresada y ridiculizada frente a los dioses hombres, fue liberada a cambio de que el padre de Afrodita le devolviera a Hefesto el valor de la dote que había pagado, pues su promiscuidad la hacía impropia como esposa, tal como lo manifestó; pero: “los engañosos lazos los sujetarán hasta que el padre me restituya íntegra la dote que le entregué por su hija desvergonzada. Que esta es hermosa, pero no sabe contenerse” (Homero, 2019, p. 56). Por esto, Afrodita es sometida, maltratada y humillada, además de ser expuesta públicamente, delante de todos los dioses, a actos indignos, sin

2 De Beauvoir asume la relación de la mujer según la relación amo/esclavo de Hegel. Al respecto, léase “Variaciones feministas en torno a la inmanencia y la trascendencia. Simone de Beauvoir, Luce Irigaray y la política de lo simbólico” (López Jorge, 2010).

duda, y justificados en el deshonor que sentía Hefesto por el adulterio.

Asimismo, podemos ubicar en el mismo nivel de cualificación negativa la historia de Medusa, una joven bella y mortal sacerdotisa de Atenea que, al ser violada por Poseidón en el templo de la diosa, recibe por parte de ella el castigo por la deshonor de su santuario y es transformada en una monstruosidad. Medusa es víctima de la desidia de Atenea pese a ser ella quien sufre la violación y, en lugar de ser reconocida como una víctima de Poseidón, se le culpa por profanar el templo; entonces, recibe el castigo. Más adelante, su figura servirá a Perseo para lograr la fama y proclamarse como un héroe, convirtiéndose en su gorgona.

Del mismo modo, en la tradición judeocristiana se encuentra la dualidad de la María. Por un lado, está instalada la virgen María; esto es, el ideal de mujer y madre de Occidente. María, a través del *sí*, accede a portar en su vientre el hijo de Dios, convirtiéndose en la figura que reafirma, por medio de su discurso, todos los deseos de lo masculino, sin importar las consecuencias que eso implique para ella misma. Además, resulta ser la primera discípula de su hijo Jesús, labor en la cual María exalta sus virtudes como madre abnegada, prudente, sumisa y obediente.

A partir de esta imagen positiva de María, se refuerza la idea de la mujer/virgen. Tanto así que, mediante acciones como el sincretismo, propio de las comunidades indígenas con el fin de conservar el culto a sus verdaderos dioses, la virgen María llegó a encumbrarse como la patrona de los países hispanoamericanos. En México, por caso, designaron una gran importancia a María trasmutada en la virgen de Guadalupe, quien representa para esta cultura la posibilidad de continuar adorando a su diosa Tonantzin (García, 2016, p. 37); de suerte que, “en la religiosidad popular latinoamericana aparece como mucho más importante la figura de la virgen que las del padre, hijo y espíritu santo” (Rózańska, 2011, p. 4). Así, de esta figura se desprenden los arquetipos de la madre/virgen y la esposa.

Pero existe la otra parte de esta figura, y es la que presenta la imagen de María Magdalena: una mujer prostituta, promiscua y sucia. Sin embargo, su vida se transforma cuando es redimida y considerada digna de respeto y buen trato tras el perdón de Jesús. Es, entonces, cuando su nueva vida deviene en torno al amor absoluto del profeta y, por ende, a la sumisión. De hecho, María Magdalena se aleja de todos los deseos carnales y se entrega completamente al celibato, la virtud y el servicio, ejemplificando a las mujeres de vida promiscua que se lograron encaminar a la virtud para considerarse dignas ante los ojos de los hombres. De este modo, se instalan arquetipos de la mujer como seductora, impúdica, sexual y pecadora; es decir, insumisa y pasional, pero que, si lo desea, puede rectificar su camino y convertirse en digna del perdón y la aceptación masculina.

En esa misma línea, aparece el arquetipo de la bruja como el símbolo de la soledad insurrecta, del peligro de la autonomía femenina y del conocimiento, razón por la cual la brujería termina siendo una respuesta perversa contra el angustioso orden social (Michelet, 2004). Según la Inquisición, las mujeres acusadas de brujería se caracterizaban por estar presas del mal, debido a que eran “débiles de cuerpo y de espíritu, animadas por un deseo insaciable de lujuria” (Chollet, 2019, p. 32). En este sentido, la asociación de la mujer con la prudencia, la obediencia, la abnegación y el arrepentimiento, hace que lo femenino se constituya en un sujeto que debe ser controlado, y al cual le cabe la represión y la sumisión para moldear y garantizar ciertos comportamientos.

De este modo, la mujer queda apresada en estos arquetipos, aun cuando entre ellos se den oposiciones pues representan formas disímiles de ser y de atravesar la experiencia femenina. Sin embargo, al servir de marco esencialista de su carácter, son los puntos fijos de entendimiento de su existencia, negando de manera absoluta, la complejidad y la duda sobre esas formas de reconocimiento.

Desde esta matriz de arquetipos se han venido tejiendo las narrativas que construyen un ideal

femenino que, hecho una realidad en el contexto colombiano, y expuesto en la novela de Marvel Moreno, permite releer el conjunto de normativas de género a través de la experiencia de sus protagonistas quienes, al ejecutar acciones dentro del mundo de la novela, se confrontan con “la imagen de la mujer latinoamericana tradicional, imagen contradictoria de una sociedad patriarcal en la que se idealiza a la madre; pero, a la vez, se ve la pérdida de la virginidad como una degradación” (Rózańska, 2011, p. 9).

Perspectiva metodológica

A partir de lo esbozado, en adelante se dará cuenta de cómo está configurado el universo femenino en *En diciembre llegaban las brisas*, de Marvel Moreno. Para tal fin, se tomó como base metódica el modelo hifológico de comprensión de textos, el cual sugiere, por un lado, relacionar elementos textuales con datos contextuales a partir del trabajo con el material indexical que ofrecen las obras (García Dussán, 2015); y, por otro, valorar comportamientos discursivos que asocian algunas unidades de análisis que actúan como representantes de la categoría central de este estudio ‘lo femenino’, a saber: estereotipo y arquetipo. En función de esta labor, se dividirán los resultados en tres grandes momentos, que están en armonía con las tres protagonistas de la novela en cuestión.

Dora

Dora vive y atraviesa las turbulencias del deseo desde la perspectiva de la dualidad esposa/virgen. Desde pequeña, su cuerpo encarna lo salvaje, pues manifiesta un aire innato que incita a la pasión y a la sensualidad; sin embargo, ella no es consciente de su corporalidad, ni de lo que representa para ella asumir algún tipo de gusto, deseo o instinto sexual. Su mente se encuentra atrapada en medio de los prejuicios que hereda del discurso y modelo de vida de su madre, una mujer adolorida

y frustrada, que odia a los hombres, y quien se encarga de violar su espacio privado; además, de negarle la intimidad y confrontarla frecuentemente para prohibirle guardar algún secreto o tener alguna idea fuera de su control. De hecho, la madre de Dora “trató fascinada de hacerla suya, [...] la obligó a pensar en voz alta, a contarle sus secretos, a revelar sus deseos: terminó por poseerla antes que ningún hombre, abriéndole a todo hombre el camino de su posesión” (Moreno, 2014, p. 29).

Pese a todos los obstáculos que impone su madre, Dora tiene una relación sentimental y sexual con su primer amante, Andrés Larosca, con el cual descubre el sexo y su propio placer corporal, sin que esto le despierte remordimiento alguno. En esta primera relación, Dora se siente libre, sin pensar y asumir las consecuencias que más adelante la condenarán y la entregarán sin piedad al maltrato y a la violencia. En este punto, Dora no se relaciona con su madre, razón por la cual se siente en plena libertad de entregarse al placer sin temores ni represalias.

Sin embargo, el placer para Dora, más adelante, trae el sabor amargo que surge de mezclar la culpa, la suciedad y la búsqueda de absolución. Por un lado, su amante decide abandonarla, puesto que no ve con buenos ojos el tipo de relaciones que mantiene con ella; además, no tolera que su esposa –una mujer rica y de buena sociedad– comparta espacios con la mujer que decidió entregarsele sin más. Para Larosca, “Dora no era más que el pájaro apresado, la seducida quinceañera, la aventura, la emoción, el riesgo, una simple querida. Y la querida, estando asociada allí a la mujer de color, mulata-negra-sirvienta-puta” (Moreno, 2014, pp. 72-73). Por otro lado, Dora se hace una imagen negativa de sí misma, se siente perdida porque ya no es virgen; por tanto, no se considera digna de ser esposa; siente, entonces, que le falló a su madre y a la sociedad, y considera que lo único que le espera es la deshonra y el sufrimiento.

Convencida de todo esto, Dora conoce al médico Benito Suárez, quien se convertirá en su esposo.

Este hombre personifica la dicotomía que rige las relaciones matrimoniales de la época, dado que desea una mujer virgen con la cual formar una familia, pero que no podrá ser el objeto de su deseo, ni desear, ni tampoco ser cómplice de sus apetitos sexuales. De hecho, para Suárez el enterarse que Dora no era virgen es motivo suficiente para justificar golpizas y señalarle, en repetidas ocasiones, el favor que le hacía al desposarla en sus condiciones no virginales: “quizá por eso se había casado con ella, porque habiéndose entregado antes a otro hombre constituía una ofensa perfecta a su dignidad, un insulto vivo, permanente, visible, que justificaba cualquier afirmación o desplante colérico” (Moreno, 2014, p. 98).

Tanto para Dora como para Catalina y Beatriz, el matrimonio representa la única oportunidad de legitimar un lugar propio en la sociedad y de tener un varón a su lado. No obstante, en el caso de Dora, el matrimonio también es visto como salvación a su ‘honra’, pues se efectuó después de sus aventuras eróticas de juventud con otro hombre. No obstante, y a pesar de que con Suárez tenía relaciones sexuales previas al matrimonio en donde ambos gozaban, el convertirse en su esposa se transformó en una negativa absoluta a su placer:

Las dificultades comenzaron cuando les nació el hijo [...] pues a partir de ese momento, y con la arbitraria tenacidad que caracteriza sus decisiones, Benito Suárez se negó a permitirle el placer a Dora alegando que su manera de provocárselo –utilizando su miembro para excitar su clítoris– era fundamentalmente perversa, aparte de que la madre de su hijo no debía regodearse en el lecho conyugal como cualquier ramera. (Moreno, 2014, p. 101)

De hecho, la relación repulsiva que caracteriza el vínculo de Benito con Dora resulta ser un calco de la represión bajo la cual él fue criado, ya que su madre era fascista y su estilo de crianza violento, prejuicios morales que este interiorizó y que imposibilitaban el goce y el disfrute sexual con Dora:

Benito Suárez se había obstinado a reducir a Dora a un cuerpo sin vida como si la excitación que ella representaba le resultase demasiado excesiva o enervante o, tal vez, por haber caído sin darse cuenta en la gran contradicción del hombre que no puede respetar a la mujer deseada, ni se atreve a desear a la mujer amada, o más precisamente, a la que pasa ante los otros por su esposa y madre de sus hijos. (Moreno, 2014, p. 98)

La mujer, propicia tanto para la vida conyugal, como para la reproducción y la vejez, debe encarnar el estereotipo de la madre asexuada y virginal; puesto que la visión que se tiene de su identidad y su dignidad está permeada por una visión judeocristiana y patriarcal que limita su sexualidad a la reproducción, y plasma en el varón la necesidad de satisfacer sus deseos carnales con mujeres que, según estos preceptos, no son aptas para la vida matrimonial. De esta suerte, el hombre es incitado a disociar lo femenino, haciendo que su deseo esté marcado por una contradictoria elección: la mujer que lo complazca sexualmente no puede ser la misma con la cual esté casado. Entonces, todo hombre tiene que

dividir su canalización. A las que se entrega su lujuria clasifican para él dentro de una categoría hecha para eso. Con la que se casa, en un intento de aplacamiento, tiene un destello “virginal”, una cualidad de inexperiencia, como si el sexo allí, con esa mujer, esposa correcta, fuera solo para las procreaciones que afianzarán la domesticidad como recurso de control personal, buscando que no esté atravesada por fervorosos espasmos de deseo, porque las esposas no son para eso. (Rosales, 2021, p. 64)

Así, al asumirse como esposa, Dora es despojada de su cuerpo, sensualidad, erotismo y sexualidad, y su deseo es negado por las prescripciones de su rol también como madre. De hecho, el impacto de la imagen negativa que Dora tiene de sí misma es lo que la impulsa a aceptar todo lo que Suárez le ofrece; así se evidencia en

su docilidad, por una suerte de agradecimiento pueril hacia el hombre que la había desposado dándole una casa, un hijo, un apellido, a pesar de haberla encontrado deshonrada. En realidad, su deshonra no se refería al desprecio que la sociedad podía sentir por ella, sino al desprecio que ella sentía por sí misma. Sí, al cabo del tiempo, Dora había repudiado su juventud, ese impulso de vida que le había permitido abrir su cuerpo al deseo y entregar su sensualidad sin recompensa, u obteniendo solamente a cambio el placer que al dar ella sentía, para acoquinarse en una vergüenza cerril. (Moreno, 2014, pp. 121-122)

Beatriz

Beatriz es una mujer criada bajo los valores de la religión hispanocatólica. Adoctrinada desde pequeña por su tía, ve en la obediencia, la prudencia, la abnegación y la pulcritud las bases de un comportamiento moralmente correcto. Para ella, la familia es lo primordial y hará lo que esté a su alcance para conservarla. No obstante, Beatriz manifiesta unos conflictos internos que permean su relación con el sexo opuesto, causados por las conductas de su propio padre con el que creó lazos identitarios e ideales de la masculinidad al ser su más importante modelo. En efecto, se sabe que este engañó a su madre y, con sus actos irresponsables, rompió el lazo familiar que para ella era inviolable; de modo que su relación a nivel sexual y afectivo con los hombres se ve atravesada por este acto, puesto que, como lo afirma Beatriz, “solo podía amar a hombres innobles” (Moreno, 2014, p. 440). Esto es lo que justifica la relación con Javier Freisen, su esposo.

De hecho, el matrimonio de Beatriz y su forma de experimentar el sexo son representadas desde la violencia y la posesión. Su esposo, un hombre agresivo por naturaleza, descubre en sus acercamientos con Beatriz que la única forma de hacerla gozar es en contra de su voluntad; es decir, Beatriz

solamente encuentra placer cuando su cuerpo es tomado agresivamente y poseído; de manera que el goce es permitido si es en función de complacer al otro y en pugna con su propio deseo: “Javier no perdía ninguna ocasión de hacerla gozar contra su voluntad y en las circunstancias más comprometedoras. Cuando se cansó de tanto perseguirla, [...] resolvió ponerle las cosas en claro poseyéndola de una vez por todas” (Moreno, 2014, p. 423). De esta suerte, en un inicio, el sadomasoquismo permea sus relaciones con Javier y, finalmente, tras ser violada por este, la condenan a un matrimonio por obligación. La única defensa de esta mujer fue pensar que la victoria del violador “consistía, no en violarla, sino en obligarla a compartir en placer” (Moreno, 2014, p. 425).

De este modo, para ella el matrimonio se convierte en un castigo por haber sido violada, hecho enterrado al silencio, al tiempo que el fin mismo del placer que, en algún momento, obtuvo de estos encuentros. Poco a poco, Beatriz se vio sumida en un ensimismamiento cuya única compañía eran los celos de su marido que la obligaron a encerrarse en una fuerte depresión; “saberse embarazada, le había dicho por esos días a Lina, y obligada a casarse contra su voluntad, había bloqueado en ella toda capacidad de deseo y hasta el deseo mismo de vivir” (Moreno, 2014, p. 433). Sin embargo, su infelicidad y la negación de su placer no la inhiben de sus deberes como esposa, pues Beatriz siguió cumpliendo su rol, como bien refiere:

Intentó conformarse con su suerte y organizar toda una estrategia para escapar a la depresión que le provocaba su vida conyugal; así, recurrió a la vaselina y a ciertos ejercicios de contracción aconsejados por su ginecólogo, apaciguando al fin los celos de Javier. (Moreno, 2014, p. 450)

Beatriz apostó por ofrendarse como objeto de placer ante Javier, en la medida en que anuló la búsqueda de su propio placer. En este sentido sus exigencias juveniles son acalladas de modo que,

por su propia voluntad, transforma su placer corporal en sufrimiento y, finalmente, en la decisión de suicidarse. Y, de todo este destino, queda la reflexión de Beatriz a Lina Insignares:

El placer del orgasmo, le diría a Lina, no compensaba las humillaciones a las cuales debía someterse para obtenerlo: era demasiado breve, venía precedido de la angustia y la abandonaba en plena culpabilidad; odiaba en el erotismo lo que justamente Dora y luego Catalina habían descubierto un día fascinadas: una manera de afirmarse a través de la transgresión, un momentáneo silencio de la voluntad para encontrar el fulgurante silencio de lo absoluto. (Moreno, 2014, p. 450)

Catalina

Por otra parte, la figura de Catalina exhibe una amplia gama de características que contrariaban a la sociedad de la época. Los habitantes del barrio El Prado la veían como la imagen de Divina Arriaga, su madre, quien, en el pasado, y a fuerza de su inteligencia, sensualidad y fortuna, había llevado a la sociedad a confrontarse con sus propias sombras, sus deseos más ocultos y frustrados. Divina Arriaga deja relucir “aquel desparpajo con el cual expresaba sus ideas que reventaban como totes en el puritanismo de la ciudad” (Moreno, 2014, p. 183). Y, sobre todo, expone notablemente las complejidades y múltiples formas de encarnar lo femenino, pues ella era

a quien la maledicencia había transformado en fantasma de lujuria sugiriéndoles a ellos, con sus esposas domesticadas y sus prostitutas banales, siempre previsibles, la imagen de la sensualidad absoluta, presentida alguna vez en la infancia, inútilmente buscada a lo largo de la vida, deseo irreconocible, desarticulado y mortal clamando su frustración en los trasmundos del inconsciente. (Moreno, 2014, p. 212)

De hecho, uno de los mayores insultos al referirse a Divina Arriaga era su reducción esencial a ser una prostituta; o lo que es igual, de mujer impura, libertina y pecadora. Por otra parte, su hija, Catalina, era repudiada por toda la sociedad, y su belleza se convirtió en la huella viva de los atrevimientos de su madre. Por tal motivo, el matrimonio para Catalina constituía una forma de limpiar la mancha de un pasado que cargaba a costas y que le permitía integrarse a una sociedad que solo la aceptaría en su rol de esposa; es decir, como sujeto domesticado o subyugado a un hombre.

En su vida aparece Álvaro Espinoza, un adinerado psiquiatra con marcadas tendencias homosexuales, y quien resulta ser la tabla de salvación en la incertidumbre de su devenir. Espinoza comprende que puede manipularla y ser su esposo acudiendo a sus debilidades; esto es, mostrarse como el único hombre capaz de tomarla de la mano y enfrentar una sociedad por hacerlo. Así, Catalina debe despersonalizarse para amoldarse a la imagen de la mujer que debe representar si quiere ser aceptada y tener éxito en la sociedad:

No bastaba ser bonita, tener dinero, saber vestirse; había que transformarse mentalmente sometiendo a una especie de autocensura a partir de la cual, como las cremas que aterciopelaban la piel, toda impureza quedaba oculta, todo pensamiento susceptible de deformar la imagen de muñeca programada para responder con exquisita tontería a las personas que de su tontería no dudaban un minuto, anulando en sí misma el más ínfimo signo de personalidad, la mirada, la palabra o el gesto capaz de delatar una conciencia y así romper el hechizo de quienes solo como objeto podían y querían adorarla. (Moreno, 2014, p. 216)

Dentro de la vida conyugal, Catalina tiene que soportar los múltiples ataques verbales de su esposo y la negación de experiencias sexuales más allá de un encuentro furtivo en sus días de ovulación; pues Álvaro Espinoza la obligaba a asumir

las relaciones sexuales como un protocolo necesario para la reproducción, reduciéndola a un objeto destinado a ampliar su linaje y suprimiéndole todo deseo erótico propio. Sin embargo, todas estas actitudes –incluida su mezquindad con el dinero–, no logran socavar la personalidad y la fuerza de Catalina. Muy al contrario, la imagen del matrimonio para ella semejaba

al laberinto erizado de púas en el cual apenas si podía moverse porque todo gesto, palabra o silencio suyo provocaba de inmediato la crítica hiriente de aquel marido empeñado en convencerla de que le era inferior y estaba obligada a someterse incondicionalmente a su criterio. (Moreno, 2014, p. 250)

Debido a esto, dejó de ser el centro de sus preocupaciones. Decidió, entonces, reclamar su deseo, por lo que leyó sobre sexualidad y encontró en otros amantes el verdadero placer, que reclamó sin pudor, negándose a rechazar y condenar su feminidad. Asimismo, se propuso aprehender el lenguaje y hacerlo suyo a través del análisis de las estrategias discursivas que su esposo empleaba para destruir su autoestima, siendo su reacción el uso estratégico del silencio.

Catalina logró romper el yugo de la violencia de manera definitiva con dos recursos finales: por un lado, su madre le ayudó a tener una autonomía financiera, pues Divina Arriaga reconocía que la independencia de una mujer dependía de eso; por otro lado, enfrentó a su esposo y su disimulada homosexualidad puesto que, como lo expresa [Silvana Paternostro \(2021\)](#), “la combinación de virilidad, homofobia e influencia religiosa podía llevar a nuestros hombres al punto de autoconvencerse de que dos hombres podían mantener relaciones sexuales sin participar por esto en un acto homosexual” (p. 58). Así, Catalina expone a su cónyuge a sus propios fantasmas para recuperar una libertad que le fue arrebatada, y logra desinstalarse de la supremacía que le daba a Álvaro Espinosa que ella se reconociera únicamente por y para su rol de esposa y madre, pues

él había cometido la imprudencia de justificar su poder por el dominio que la sociedad le permitía ejercer sobre su esposa y a partir del cual se afirmaba en el mundo sometiendo sin contemplaciones a cuanta persona las circunstancias pusieran bajo su autoridad. (Moreno, 2014, p. 271)

De esta suerte, en estas tres mujeres se encuentra un destino común, a saber: se convirtieron en esposas y madres a fuerza de amoldarse a lo esperado para las mujeres de su época y a su posición social. Aún más, sus matrimonios, equiparan las relaciones que ellas mismas y sus madres adoptaron como norma para desenvolverse en la vida conyugal y sexual. Por un lado, Dora, y su madre, doña Eulalia del Valle, experimentaron la castración y el desprecio a sí mismas como vía para ser esposas; mientras que, por otro, Beatriz y su madre, la Nena Avendaño, constituyeron la familia como institución más importante de sus vidas y, asimismo, se sacrificaron hasta convertirse en mártires de sus hogares. Finalmente, Catalina y su madre, Divina Arriaga, fungen como las figuras femeninas turbulentas y fatales que se negaron al matrimonio como suceso único que da piso a su existencia.

Devenires femeninos, asimetrías de poder y prácticas de dominación

A partir del arquetipo de la madre, elemento transversal que relaciona la existencia de las protagonistas de la novela, se afianzan distintos estereotipos que rigen y, por ende, regulan el comportamiento de las mujeres, puesto que “el estereotipo no tardó en convertirse en una metáfora social que venía a exaltar la impresión de rasgos inmodificables devenidos del vínculo entre un registro, una imagen y las cualidades morales que le fueron atribuidas” ([Vallejo y Miranda, 2021, p. 9](#)). Entonces, cualidades determinadas como propias e inherentes para el ejercicio de la maternidad deben ser adoptadas como implícitas y naturales en su comportamiento: abnegadas, castas, pudorosas, complacientes, cuidadoras, generosas; en suma, virtuosas.

Del mismo modo, la teórica estadounidense Iris Young determina que la estereotipación de un grupo social³ (en este caso, las mujeres) forma parte de lo que ella denomina *imperialismo cultural*, una de las cinco caras de su teoría acerca de la opresión, y de lo cual afirma que conlleva una experiencia universal y la impronta normativa de un grupo dominante. Además, señala que “quienes están culturalmente dominados experimentan una opresión paradójica, en el sentido de que son señalados conforme a los estereotipos y al mismo tiempo se vuelven invisibles” (Young, 2000, pp. 103-104). En este sentido, para Young, las mujeres han sido un grupo oprimido históricamente y, desde la lógica del imperialismo cultural, se han tejido narrativas que configuran su ser y estar en el mundo desde la estereotipación y la negación:

Quienes viven bajo el imperialismo cultural se hallan a sí mismas definidas desde fuera, colocadas, situadas por una red de significados dominantes que experimentan como proveniente de alguna otra parte, proveniente de personas que no se identifican con ellas, y con las que tampoco ellas se identifican. (Young, 2000, p. 104)

Y, como consecuencia, las condiciona a interiorizar estos comportamientos, pues su actuar está directamente relacionado con lo que estas personas esperan de ellas; es decir, el grupo dominante dicta pautas de comportamiento y reacciona a partir de las mismas.

Conclusión

A partir del recorrido analítico, es posible dar cuenta de la estereotipación que caracteriza el universo femenino de los personajes de la novela de Marvel Moreno. Dora, Catalina y Beatriz se

presentan como mujeres sin autoridad y sin estatus social individual, puesto que no tienen un sentido autónomo de sí mismas; además, se convierten en objeto de violencia física, sexual, psicológica y simbólica, todo esto en función de una misoginia que ha sido normalizada como práctica que regula el comportamiento femenino. Estas acciones y vivencias son leídas, desde Iris Young, por varias de las caras de la opresión: carencia de poder, explotación debido al género, a la violencia y, como elemento principal, al imperialismo cultural.

En este sentido, todo termina por reforzar la idea que impera en el imaginario social descrito por Moreno, y centrado en lo femenino entendido como la construcción del gran Otro: invisibilizado, negado y estereotipado; objeto inesencial que es desprovisto de su humanidad al privarlo de una expresión propia y autónoma en el mundo.

Para finalizar, Marvel Moreno brinda reflexiones audaces y lúcidas respecto a la necesidad de reivindicar el papel de la mujer como sujeto que mira, que expresa su deseo, que aprehende el lenguaje y lo hace suyo; luchas emprendidas por nuestras abuelas y madres, y que hoy han desembocado en las demandas actuales de las mujeres por reafirmar su autonomía, libertad, poder, placer; en fin, su lugar en el mundo. En sus palabras:

Detrás de la aparente ligereza de sus razonamientos y el alegre desenfado de sus conclusiones se ocultaba una voluntad de acero con la que había afrontado todos los problemas inherentes a la condición masculina hasta conquistar, curiosamente, el privilegio de asumirse como mujer. (Moreno, 2014, p. 191)

Reconocimientos

Este artículo fue escrito como modalidad de trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

³ Para Young (2000), “la opresión se refiere a fenómenos estructurales que inmovilizan o disminuyen a un grupo”. Y en este sentido, “un grupo social es un colectivo de personas que se diferencian de al menos otro grupo a través de formas culturales, prácticas o modos de vida” (p. 77).

Referencias

- Abdala Mesa, Y. (2009). Ideario de un encuentro vital: Jacques Gilard y Marvel Moreno. *Caravelle*, 93, 87-113. <https://doi.org/10.4000/caravelle.9508>
- Chollet, M. (2019). *Brujas. ¿Estigma o la fuerza invencible de las mujeres?* Ediciones B.
- García, F. B. (2016). La resistencia de la Diosa: la Virgen de Guadalupe como formación de compromiso. *Trama y Fondo: Revista de Cultura*, 41, 33-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6095847>
- García Dussán, É. (2015). *Investigación en lengua materna. Camino y fundamentos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Homero. (2019). *Odisea*. Selector.
- Lagarde, M. (1996). "El género". La perspectiva de género. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). Ed. horas y HORAS. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/handle/123456789/259>
- López Jorge, M. (2010). Variaciones feministas en torno a la inmanencia y la trascendencia: Simone de Beauvoir, Luce Irigaray y la "política de lo simbólico". *Feminismo/s*, 15, 137-164. <https://doi.org/10.14198/fem.2010.15.08>
- López Pardina, T. (2012). De Simone de Beauvoir a Judith Butler: el género y el sujeto. *Pasajes: Revista de Pensamiento Contemporáneo*, (37), 101-107. <https://roderic.uv.es/handle/10550/46341>
- López, R. M. C. (2009). Simone de Beauvoir y la historia de las mujeres. Notas sobre *El Segundo Sexo*. *Investigaciones Feministas*, 0, 65-76. <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/INFE0909110065A>
- Michelet, J. (2004). *La bruja. Un estudio de las supersticiones en la Edad Media*. Akal.
- Moreno, M. (2014). *En diciembre llegaban las brisas*. Penguin Random House.
- Paternostro, S. (2021). *En la tierra de Dios y del hombre: crónicas de una Latinoamérica machista*. Planeta Colombiana.
- Pozo, V. (2021). Las domesticadas y el primer arquetipo femenino. Pandora. *Asparkia: Investigación Feminista*, 39, 45-64. <https://doi.org/10.6035/asparkia.5726>
- Rosales, V. (2021). *Mujer incómoda. Ensayos híbridos*. Penguin Random House.
- Rózańska, K. (2011). Los arquetipos de la mujer en la cultura latinoamericana: desde la cosmovisión precolombina hasta la literatura contemporánea. *Romanica*, 1, 62-71.
- Sterling, C. (7 de febrero de 2022). *La invisible Marvel Moreno*. Continuidad de los Libros. <http://continuidaddeloslibros.com/la-invisible-marvel-moreno/>
- Thomas, F. (2014). Prólogo. En M. Moreno, *En diciembre llegaban las brisas* (pp. 10 -13). Penguin Random House.
- Vallejo, G. y Miranda, M. (2021). Masculinidades y feminidades: estereotipos, estigmas e identidades colectivas (Latinoamérica en el siglo XX). Del arquetipo al estereotipo. Modelos generizados para normalizar sociedades modernas. *Historia y Sociedad*, 41, 8-14. <https://doi.org/10.15446/hys.n41.96348>
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia* (Trad. S. Álvarez). Cátedra. <https://www.filosoficas.unam.mx/docs/940/files/Young%20-%20Las%20cinco%20caras%20de%20la%20opresion.pdf>



Autor invitado



AUTOR INVITADO

La narración en este mundo: la pregunta por los comienzos

Narration in this World: The Question about Beginnings

A narração neste mundo: a questão dos primórdios

Carlos Skliar¹  

Resumen

Este texto, resultado de una serie de estudios e investigaciones pertenecientes al proyecto “Época y educación (2019-2024)”, procede de un interrogante por los orígenes, por los comienzos, tal como lo hace la filosofía –o cierta filosofía– o como lo hace la educación –cierta educación– en tiempos en que el individualismo, el exitismo y la adoración por el futuro cobran protagonismo cultural, lingüístico y político. La pregunta acerca de los comienzos es infinita, y por ello toda narración se interroga, queriéndolo o no, por aquel *había una vez* de los mitos, cuentos y fábulas, y renace en él toda vez que se relata una historia; como si fuera imprescindible seguir el trazo de una historia, de la curiosidad, de la atracción o fascinación o de una responsabilidad por la memoria colectiva y por hacer resonar la existencia de quienes narraron antes. Por ello, narrar tiene que ver con prestar atención al mundo, para continuarlo, para interrogarlo e, incluso, para contradecirlo.

Palabras clave: narración, formación, origen.

Abstract

This text, the result of a series of studies and research within the framework of the project titled Era and Education (2019-2024), stems from a question about origins, about beginnings, just as philosophy does – or a certain philosophy – or as education does – a certain education – in times when individualism, successism, and the worshipping of the future take on cultural, linguistic, and political prominence. The question about beginnings is infinite, and that is why every narrative is questioned, whether willingly or not, by that once upon a time of myths, tales, and fables, and it is reborn in it every time a story is told. As if it were essential to follow the outline of a story, of curiosity, of attraction or fascination, or of a responsibility for collective memory and for making the existence of those who narrated before resonate. Therefore, narrating has to do with paying attention to the world, with continuing it, questioning it, and even contradicting it.

Keywords: narrative, formation, beginning.

Resumo

Este texto, resultado de uma série de estudos e pesquisas pertencentes ao projeto *Época y Educación* (2019-2024), parte de uma questão sobre as origens, sobre os primórdios, tal como faz a filosofia – certa filosofia – ou como o faz a educação – certa

¹ Doctor en Fonología con estudios de posdoctorado en Educación. Investigador principal del Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL), Flacso-Conicet. Miembro del PEN (Poetas, Ensayistas, Narradores), Argentina. Correo electrónico: skliar@flacso.org.ar

Cómo citar: Skliar, C. (2024). La narración en este mundo: la pregunta por los comienzos. *Enunciación*, 29(1), 188-197. <https://doi.org/10.14483/22486798.21973>

Artículo recibido: 15 de marzo de 2024; aprobado: 26 de abril de 2024

educação – em tempos em que o individualismo, o sucessismo e a adoração pelo futuro assumem proeminência cultural, linguística e política. A questão dos começos é infinita, e é por isso que toda narrativa se pergunta, voluntariamente ou não, sobre aquele era *uma vez* de mitos, contos e fábulas, e nele renasce cada vez que uma história é contada. Como se fosse essencial seguir o contorno de uma história, de curiosidade, de atração ou fascínio ou de una responsabilidade pela memória coletiva e pela fazer ressoar a existência de quem narrou antes. Portanto, narrar tem a ver com prestar atenção ao mundo, para continuá-lo, para questioná-lo e até para contradizê-lo.

Palavras-chave: narração, formação, origem.

Introducción: la cuestión del pasado y del futuro narrativo

En el marco del proyecto “Época y educación”, cuyo interés radica en el estudio de las relaciones que afectan los tiempos actuales y las propuestas formativas en varios niveles institucionales, se han abordado diferentes dimensiones, a propósito de los modos en que la temporalidad contemporánea puede incidir sobre las decisiones educativas más amplias, particularmente en las relacionadas con el estudio, el lenguaje, la lectura, las narraciones, la construcción de la comunidad, entre otras (Skliar, 2021, 2022a, 2022b).

En este texto se reflejan algunas ideas derivadas de investigaciones en el campo de la formación de maestras y maestros, que fueron conducidas a través de conversaciones cotidianas, en las que se compartieron textos y situaciones a propósito del problema del tiempo, la narración y la educación.

En uno de los libros leídos en común, *Los hijos terribles de la edad moderna. Sobre el experimento antigenealógico de la modernidad*, publicado originalmente en alemán en 2014, el filósofo Sloterdijk afirma que, en el umbral de la modernidad tardía, se asiste a la pérdida o al vacío en relación con el pasado entre las nuevas generaciones, y a la idea de que toda respuesta a los problemas radicaría en la esperanza o en la espera de las novedades que provengan del futuro.

Esto haría del presente un simple abandono de la memoria, o de la herencia, y lo transformaría en una gestualidad pasiva de lo que vendrá –porque lo que vendrá será la solución a las preguntas–, y construye respuestas o acciones o inclinaciones cuyas preguntas ya no estarían desde antes, o desde siempre, o desde un origen, y que no acaban

de tener tiempo para pensarse o para formularse, porque ya son en sí mismas objeto de urgencia y, además, porque obedecerían a la búsqueda de un beneficio personal y no de un bien común.

Esta idea –pérdida del pasado, respuestas novedosas desde el futuro– puede interpretarse de varios modos, no es necesariamente evidente, pero indica varias direcciones que pueden ayudar a pensar las encrucijadas culturales y formativas contemporáneas. La cita a la que se hace mención es la siguiente:

Serían los futuros, y no los orígenes, los que contaría de verdad. Ahora ya no recaería más el peso pesado del ser sobre el pasado; el ámbito mítico, donde son endémicos las antiguas leyes, los poderes originarios, lo fundacional, pierde importancia progresivamente. Tampoco es el presente ya la continuación de un antes, siempre válido, en el medio de la vida actual [...]. Desde que el tiempo y el futuro urgen el pensar, el pasado y el presente constituyen el tiempo de incubación de un monstruo, que aparece en el horizonte bajo un nombre engañosamente inocuo: lo nuevo. (Sloterdijk, 2015, p. 27)

Dada la separación de la existencia con el presente se produce un distanciamiento con lo inexplicable, o con los enigmas y con el agobio que resulta sostener los misterios o la incertidumbre o la fragilidad, y a cambio se naufraga en un proceso de adaptación a las exigencias de una época que no es más que las exigencias del mercado –sea este de capital o cognitivo, el capitalismo cognitivo–.

Una de las consecuencias de la renuncia a explorar el sentido o el sinsentido de la experiencia humana es la pérdida del asombro y de la pregunta con la que comenzaría cualquier gesto de

curiosidad y, por tanto, de cuidado; véase la etimología y la familiaridad de las palabras *cuidar*, *curiosidad* y *cura*, en un mundo donde ha imperado el descuido.

Si ya no importa el origen –como tampoco importará demasiado el destino en cuanto devenir en abierto, también se esfumaría la posibilidad de la reelaboración de los mitos y de la narración, aunque su protagonismo era y sigue siendo en muchas comunidades la única forma de quitarse de la oscuridad y del silencio: “contar o narrar significa hacer como si se hubiera estado presente en el comienzo” (Sloterdijk, 2014, p. 33).

Cuando se ignora o se agrede o sobreviene una amnesia acerca del origen, solo queda la destemplanza de un hoy inanimado sin historia, sin memoria; como si estuviéramos aquí y ahora solo por obra y gracia de nada ni nadie, apenas gracias a nosotros mismos. Si no hay pasado, no hay mitologías ni narración.

Hay quienes digan que se puede ignorar lo pretérito en nombre de un presente inmanente y a favor de un progreso implacable. Es cierto, así como también que se puede vivir sin escribir, sin pensar, sin leer, sin amar. De este modo el mundo quedaría huérfano de sí, despojado de miles de mujeres y hombres que alguna vez hicieron, pensaron, escribieron, amaron algo para que nacióramos, escribiésemos, pensásemos. Cuando al mundo se le sustraen sus comienzos, sobreviene la mezquindad, y la violencia se apodera de las vidas. Cuando hay regreso a una pregunta por el comienzo, el mundo parece ser y es más filosófico, más poético, más formativo, más generoso y mucho más apasionante para habitar y narrar.

Tesis y argumentos: la “crisis” de la narración

Según Byul-Chul Han (2023), vivimos en una temporalidad pos-narrativa, caracterizada por una diferencia sustancial entre la idea de narración y de narratividad, debido al abismo creado entre aquellos relatos que daban un sentido a la vida y al

mundo, y que transformaban la existencia al revelar las circunstancias de una época, comparado con las brevísimas narrativas actuales, fugaces e inmanentes; porque aquellas, “con su verdad intrínseca, son lo contrario de las narrativas aligeradas, intercambiables y devenidas contingentes, es decir de las *micronarrativas* del presente, que carecen de toda gravitación y de toda pretensión de verdad” (Han, 2023, p. 11).

Que sea evidente un exceso y ligereza de narratividad y que no sea ya creadora de sentido, orientadora para la existencia; que también sea cierto que las comunidades se ven amenazadas por las prácticas cotidianas del consumismo, el exitismo y el individualismo que inhiben o desprecian toda trascendencia narrativa; que sin comunidades no hay conversación ni relatos ni historia; todo ello no da paso, de manera automática, a una visión apocalíptica, con pretensiones de diagnóstico universal, que no hace más que engrosar las filas de aquel género ensayístico que se complace en anunciar el *fin de todas las cosas*.

De hecho, existe un género discursivo ya muy trillado a propósito del *fin de todas las cosas*: el fin de la historia, el fin de los libros, el fin de la espiritualidad, el fin del amor, el fin del planeta, el fin de lo humano, el fin del amor; la palabra *fin* aquí expresa solo un sentido de final, de clausura, de cierre y no tanto de pasaje, de entre-lugar, o de finalidad, de meta. Lo cierto es que cada época expresa una sensación de comienzo o recomienzo y también de final, que algo parece haber acabado.

Este género suele moverse entre optimismos y pesimismo, entre hecatombes y esperanzas, entre ideas o percepciones de principio, de ir hacia adelante y de dejar hacia atrás y su existencia se verifica desde tiempos inmemoriales: aparece en mitologías, filosofías y literaturas, como si cada época, cada comunidad, necesitase explicitar un repertorio de comienzos y finales para poder vivir y narrar sus profecías, cambios abruptos, anuncios del fin del mundo, inicios de nuevas eras.

La pregunta que el género en cuestión propone se formula básicamente del siguiente modo: “¿estamos

ante el fin de...?”. Esta pregunta contiene unas características llamativas: el “estamos” de su formulación ya implica una conjugación de lo propio y de propiedad –“nosotros estamos”, la pregunta es nuestra–, la sensación de que su propio enunciado es ya un pre-annuncio, a modo de presagio, de culminación, como si la pregunta ya instalara esta presunción como deseo o incluso como propuesta de un apocalipsis.

Por otro lado, hay siempre un agregado a esta pregunta que se expresa en estos términos: ¿estamos ante el fin de algo, de alguien, tal como lo conocemos hasta aquí?, ¿tal como fue hasta ahora?, ¿tal como lo experimentamos?, ¿tal como se lo ha narramos o escrito? El enunciado revela también una voluntad: dar por sentado que algo ha acabado con el propósito de instalar lo nuevo, la novedad como respuesta a la incertidumbre. Son los futuros y ya no los pasados, como dicho anteriormente, los que dictaminan la sentencia definitiva.

Sin embargo, ¿se está ante el fin de la historia?, ¿ante el fin del libro?, ¿ante el fin de la verdad?, ¿de lo humano?, ¿del amor?, ¿de la narración?, ¿de la sensibilidad?

Raffaele Simone, en un libro conmovedor (*La tercera etapa. Formas de saber que estamos perdiendo* [2001]), muestra cómo en las últimas décadas del siglo XX la influencia de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información transformaron radicalmente las prácticas de la lectura, la escritura y la comunicación.

No se trataría apenas de un cambio de formatos, apariencias o dimensiones, sino también de contenidos, materialidades y relaciones: ¿contar o informar? ¿Velocidad o narración? ¿Cercanía o lejanía? ¿Comunicación o afección? ¿El tiempo y el lugar necesario para contarnos unos a los otros o la eficacia de un mensaje que apenas enviado requiere de inmediato una respuesta?

La escritura de cartas es un buen ejemplo en este sentido. Si bien sus modos originales tenían que ver únicamente con el intercambio de informaciones, órdenes y experiencias cotidianas, el paso del tiempo les ha otorgado una trascendencia sustancial, hoy en clara declinación o decadencia.

En primer lugar, como un género expositivo y declarativo donde políticos, filósofos y monarcas solían dejar las huellas de su pensamiento a propósito de la actualidad y la posteridad, comprendiendo esa forma de escritura como legado marcado a fuego.

En segundo lugar, como una manera de ensayar y sostener vínculos esenciales entre quienes creían en la escritura como un ritual de amistad, de cofradía, una ceremonia y una celebración del lenguaje en el mundo, *una conversación entre ausentes*. Una forma de escritura conversacional de quienes confiaban de verdad en las palabras de uno y otro, y se desnudaban en una correspondencia cotidiana para confesar sus filosofías, sus poesías, sus pensamientos políticos, sus artes; una brutal complicidad en el intercambio de incertidumbres que transmitía la más cruda intimidad y, también, toda una atmósfera de época.

Y en tercer lugar las cartas crearon una escritura de vital trascendencia para poder habitar las distancias inconmensurables, las fronteras infranqueables, el límite mismo entre las presencias y las ausencias, el amor y el desamor, la vida o la muerte. No por casualidad las correspondencias crecían en magnitud y densidad en los tiempos atroces de las guerras, exilio, confinamiento, encierro. Y quizá la pérdida de la escritura de cartas sea también una forma de derrota frente a la tiranía del monólogo, el abandono de las correspondencias humanas, una suerte de desidia a favor de la brevedad, la negación a responder conjuntamente sobre los males y bienes de este mundo, sobre las verdades y falsedades de esta vida.

¿Puede la narración buscar sus raíces en el pasado y reconciliarse con estos tiempos donde el imperativo de la felicidad acecha y abrumba por doquier? ¿Qué pensamiento, qué escritura, qué arte pueden sostenerse en la bizarra noción de felicidad a cada momento pese a todas las circunstancias claroscureas de la vida? ¿A qué se debe tal insistencia de ser feliz a toda costa como atributo absoluto, y por qué la destitución o el menosprecio sobre otras afecciones tan vitales como la tristeza, la nostalgia, la

melancolía, el desasosiego, la rabia, la incertidumbre, el malestar, la amargura, el dolor, la impotencia, la soledad, el límite, incluso cierta alegría?

Separada de su impotencia, la pura potencia de la felicidad es una emoción banal, indiferente al mundo, auto-referencial, casi inhumana. Hay instantes de felicidad, por supuesto, como también los hay de intranquilidad, de pereza, de soledad, de padecimiento, de desesperación, de aburrimiento, de tocar los límites más ásperos y ruinosos de la vida personal y del mundo colectivo. De todo ello trata la afección y la afectividad: de dudar de la condición del ser feliz a costa de desatender la diversidad y la gravedad de los afectos. Y de todo ello se trata la narración y la escritura: de no dejarse engatusar por las exigencias de una época, de impedir que también el lenguaje se transforme en una absurda felicidad pasatista.

Por un lado, entonces, la imposición de la felicidad; por otro, el dominio abrumador de la información como exigencia adaptativa. Si la felicidad no puede con ella misma y deja un sabor de boca amargo, la adaptación es la sombra que llega, abruma y pasa, se deforma y se reforma, aturde y enceguece. Se reemplaza enseguida por otra de su misma especie y caduca en ese mismo instante. Se deja operar y es, por ello mismo, una operación sin hechos a la vista.

Una de las formas, entre varias, de la adaptación actual exige el *estar informado*, una supuesta virtud que envuelve todo de un estado de tensión y nerviosismo constantes, donde los ojos se desgarran y se cuecen dentro de las pantallas y muta la cuestión del *qué nos pasa* en otra cuestión, solo en apariencia semejante pero bien distinta, expresada en términos de *qué pasa*. *Lo que pasa* podría resonar al pasar, al estar de paso, de pasada, de lo que está pasando frente a nuestras narices y nuestra mirada, lo que ya pasó o pasará, en fin, lo que siempre pasa, sin más.

El carácter efímero de la información es directamente proporcional a su arrogancia de progreso: más tarde o más temprano se descubrirá aquello hasta aquí ignorado, más tarde o más temprano sabremos *lo que pasa*, aunque nunca comprendamos *qué nos pasa*. Todo es cuestión de hurgar en

la máquina del mundo o en el mundo como máquina y esperar que la operación informativa se revele como *real*, que sea ella misma la realidad a la que adaptarse, lo único urgente y de último momento, a lo que habrá que prestar atención aun contra nuestra voluntad, si acaso voluntad hubiera.

Esta época es engañosa, sí: confunde, agota, enferma, empobrece, ensimisma, mata. Pero no miente, no es hipócrita, incluso se diría, aunque parezca una contradicción, que es literal o que fuerza a la literalidad. La sustitución del “qué está pasando” – aunque desprovista de hechos y saturada de opiniones–, por el “qué nos está pasando”, tiene un lugar de privilegio en la repetición exasperante de cierto modo actual de componer micronarrativas. La reconocida y citada frase de Nietzsche, escrita en 1886: “No hay hechos, solo interpretaciones” (Nietzsche, 2008, p. 60) cobra en estos tiempos una nueva vitalidad para subrayar, indebidamente, la supremacía de la subjetividad individual por sobre la existencia fáctica. Recuérdesse, sin embargo, que para el filósofo esa frase denotaba una doble crítica: una hacia el positivismo imperante en su tiempo, la otra hacia la excesiva centralidad del sujeto, de la subjetividad.

Perspectiva metodológica que sustenta la reflexión expuesta. El problema de la narración y de la micronarratividad

Un pequeño ejemplo, quizá desacertado, sobre el rumbo que han tomado ciertas narrativas visuales predominantes, en medio de un océano revuelto de imágenes constantes y cambiantes: hay un rostro que se filma a sí mismo, observando hacia un punto fijo, que luego se trasladará hacia otro y otro más; la imagen se desplaza hacia un lugar y allí –como si fuésemos nosotros esa cabeza que observa– se suceden filmaciones de la desgracia o de la torpeza o de la fragilidad humanas: una habitación, una cocina, un patio, una fábrica, un paisaje donde desfilan, unos tras otros, resbalones, caídas, golpes, choques, incendios, accidentes, etcétera.

La imagen siempre regresa al rostro del observador que simplemente gira su cabeza hacia la escena

incidental. El único sonido que se escucha, además del de las embestidas y los quejidos de dolor, es el de las risas burlonas e impostadas que se superponen al relato. Ocurre que quien produce esta narrativa visual se muestra a sí mismo como un espectador impune e inmune a todo lo que sucede delante de sí. Mira, pero no expresa ningún sentimiento, ninguna apreciación; mira, pero no participa; mira, sí, pero no asume ninguna responsabilidad; mira y hace mirar a los demás, pero no le pasa nada.

Es evidente que se trata de narrativas de la observación, no de la mirada, de observaciones desalmadas o despiadadas. Claro está que hay vestigios anteriores de este modo de narrar y todas las versiones y reiteraciones de *Gran Hermano* remiten a la misma idea de panóptico que es de antigua data. Y quizá así hayan funcionado los noticieros televisivos hasta hace poco tiempo: un emisor mirando atentamente la cámara dando informaciones en un mismo tono y con la misma gestualidad, pasando en una misma secuencia y sin alterar su semblante en absoluto, de una masacre a un partido de fútbol a un incidente entre famosos a la caída del petróleo a la extinción de las ballenas a la renuncia de un presidente al frío o al calor que hará mañana por la mañana. En gran medida también de ello se trata gran parte del género narrativo del *stand-up*: describir lo alterado, alterar al público, pero sin alterarse ni perturbarse en lo más mínimo.

Véase un ejemplo bien distinto. El artista gráfico [Uğur Gallenkuş \(s. f.\)](#) utiliza las redes sociales para exponer sus *collages* digitales contruidos a partir de imágenes diametralmente opuestas que reúnen en una unidad dos fotografías en cierto sentido continuas pero discontinuas: por un lado, la abundancia y la opulencia, la felicidad de Occidente, por el otro, pero a seguir, la miseria, la destrucción, el exilio, la guerra, la desolación.

Apreciar sus creaciones plantea un ejercicio del todo inusual, pues se trata de un modo que impulsa la no distracción o la no indiferencia o una suma concentración; una mirada que se inicia en la uniformidad, incluso en el sosiego, pero continúa de inmediato con el desasosiego extremo;

Occidente y Medio Oriente, los cuerpos nutridos y los cuerpos raquíuticos, la industria exacerbada y las pateras destartadas, los turistas y los milicianos, los niños que trabajan y los que juegan, la abundancia y la carencia.

Todo aquello que es preferible ocultar, disimular, hacer de cuenta que no existe, junto a lo que se pretende apacible y natural o incluso deseable; un juego serio y mordaz donde la continuidad de imágenes, en apariencia carentes de sutura, construye un relato infrecuente de todo lo que existe al mismo tiempo, incluso en un mismo lugar, delante de nuestros ojos: son los Beatles atravesando su afamada calle de Abbey Road y casi la misma fila que continúa con condenados a muerte en el desierto; es el cuerpo blanquecino de un bebé sano y pulcro, y es el cuerpo renegrido de un bebé hambriento; es la felicidad por haber ganado un óscar y es la empuñadura de una metralleta en idéntico gesto; es la bañera impoluta y un tanque de agua contaminado; es una multitud en un centro comercial, y es una multitud en una ciudad destruida.

La idea de contraste es, por cierto, dramática, pero no solamente. También es aleccionadora, sin discursos de orden ni a la moda; es lúcida, en el sentido de dar la posibilidad a unos ojos aquietados o fijados en la uniformidad y complacencia de abrirse hasta un límite mayúsculo, en cierto modo descomunal y doloroso; y es, al fin, un ejercicio de desacostumbramiento, de escorzo y sacudida de conciencias, si algo así existiera: anunciar –denunciar– que la tierra no es una porción minúscula de armonía, sino un polvorín contradictorio siempre a punto de estallar.

No es casual que una de las cuestiones centrales de las que se ha ocupado el arte visual más recientemente haya sido el desplazamiento, como se puede apreciar, por ejemplo, en la obra de la artista israelí Michal Rovner. De hecho, sus metáforas visuales se asientan en una estética política muy particular situada en el umbral entre la imagen, la política y la filosofía, y crea lugares, o zonas, o territorios, que parecen moverse entre fronteras y allí quedan suspendidas, como si los contingentes

de humanos fueran incesantes, siempre obligados a marchar, o a partir, o a no hacer otra cosa que ir en la búsqueda de otra parte distinta de sí misma.

En su obra *Panorama* (Rovner, 2015) puede verse un infinito de figuras humanas cuyo destello fantasmal o ilusión de movimiento hace sentir el paso lento, desesperado, gravoso de lo humano sobre una tierra árida o destemplada o arrasada. Se trata, por cierto, de otra percepción del conflicto palestino-israelí –aunque perfectamente puede representar a los millones de refugiados que deambulan por el mundo–, donde se reúne el desplazamiento y lo desplazado, ese movimiento que escapa hacia adelante o hacia ninguna parte, con todo el peso sobre los hombros, esa figura de lo humano habitualmente despojada de nombre, de rostro, de territorio, de tiempo, de narración.

El cine colombiano de estas últimas dos décadas también ha sabido cómo narrar el desplazamiento de sus poblaciones, por ejemplo, a través de películas como *Retratos de un mar de mentiras* (Carlos Gaviria, 2010), *Pequeñas voces* (Óscar Andrada y Jairo Carrillo, 2010), *Siembra* (Ángela Osorio y Santiago Lozano, 2015), entre muchas otras.

Quizá se encuentre un sentido en la narración cuando se deja de contar para algo y se cuenta para alguien; no en nombre de algo, sino en nombre de alguien singular-plural. La fuerza de gravedad de los otros es de tal magnitud que la narración pareciera proceder bajo la forma de un *dictado*. Si se mira, si se escucha, si se aprecia cómo las cosas hacen y dicen –a través de sus estados, situaciones, condiciones, existencias, conversaciones– la narración tiene un claro motivo de destinatario, aunque no de destino. Destinatario: algo, esperado o no, regresa a algo, algo regresa a alguien. Destino: esta es una decisión o indecisión de quien escucha, del lector, de la lectura.

Mientras la vida se confunde demasiado con su contingencia y con su límite de realidad: contar historias. Porque de eso se trata la vida personal y colectiva, o de ello se trataba hasta hace muy poco tiempo; pero para poder contar historias hay que tener tiempo y hay que tener lugar, ese tiempo y ese lugar que ahora, en esta terca y tensa

actualidad, no están a disposición y de los que estamos y somos desposeídos.

Quienes cuentan historias son artesanos de un mundo quizá mejor, o más amplio, o más largo, o más hondo, o más duradero, o más remoto, y por ello mismo, semejante a la memoria colectiva:

En cada vida hay algo que queda sin ser vivido, al igual que en cada palabra hay algo que permanece inexpresado. El carácter es la oscura potencia que se erige en guardián de esta vida no saboreada: tercamente vigila aquello que nunca ha sido y, sin que tú lo quieras, marca sobre tu rostro su huella. (Agamben, 1998, p. 76)

De modo alguno se trata de un interés o atracción o seducción por lo exótico, por lo bizarro, por la espectacularidad, por lo monstruoso. Es, más bien, una suerte de inclinación hacia quienes cuya presencia y existencia hacen pensar y sentir la vida y el mundo de otra manera, quienes revelan así otras pequeñas verdades que no las propias, que parecen estar afuera –pero no a salvo– de toda mediación interpretativa.

Aunque parezca no tener ninguna relevancia, importa todo aquello que deshace cualquier imperativo de pura adaptación, de sometimiento, de adherencia a reglas que no existen aunque lo son, están. Un llamado de atención que proviene de las excepcionalidades, no de las normas; la experiencia singular, incluso padeciente pero no complaciente, lo irregular que escapa a la tiranía de lo fatalmente armónico. Ir contra el desatino de pensar que la realidad es objetivable y, en consecuencia, posibilitar la emergencia de la indecisión y de la ambigüedad en tanto existencias y experiencias de lo poético. Celebrar la forma austera de la fragilidad y su no conversión en fiereza, en dureza, en sutura; los gestos mínimos por los cuales el mundo presenta algún vestigio de amabilidad.

Pero no hay ninguna virtud en todo ello. Es apenas una forma posible entre otras de estar en la vida y de estar en el mundo. Sin énfasis, sin subrayados, sin vanagloriarse por nada, nada más y nada menos que por curiosidad.

Porque narran todavía los pueblos originarios, como bien lo describe [Rueda \(2022\)](#):

Las injusticias que viven hoy nuestros pueblos originarios constituyen a menudo el punto de partida y foco de una narración que mira atrás y adelante, que explica y proyecta, que rememora y augura, que desteje lógicas explicativas y reteje visiones sobre los orígenes y trayectorias portadoras de un potencial sanador. (p. 20)

Porque narran niñas y niños, abuelas y abuelos, los cuentacuentos, las amistades que conversan sin medida de tiempo ni tema preciso, los poetas, los ensayistas, dramaturgos, cineastas, novelistas, maestras y maestros, danzarines, actores y actrices, narran quienes juegan, quienes filosofan, quienes educan.

Mientras haya dolor, hay narración; mientras existan injusticias, silencios atragantados, voces que buscan incansablemente ser escuchadas, instantes desesperantes y, también, mientras existan alegrías comunes, atracción, curiosidad y fascinación por lo extraño, persistencia de hábitos de celebraciones y festividades, la búsqueda del cuidado colectivo, el cuidado de la transmisión entre generaciones, hubo, hay y habrá narración.

Para que no haya olvido ni desaparición, para que la mente no recubra todo con su falsa elegancia y liviandad, habría que narrar. Contarnos unos a los otros, contar con unos y con otros. Narrar, sí, pero no ser como esas águilas con sus garras en búsqueda de una presa, ni con la displicencia de un lenguaje prolijo pero distante, ni tampoco siendo cómplices silenciosos de un olvido final; porque “la vida es fácil de escribir, pero desconcertante a la hora de llevarla a la práctica” (Forster, citado por [Boyne, 2021, p. 7](#)).

Conclusiones. El regreso a la narración

Una narración puede tener principio y final, es verdad; y el comienzo podría ser o es ancestral: aquel *había una vez* que abre todas las puertas y conduce a un pasadizo interminable, a ese mundo que no

parece tener nunca un grado cero ni acabar con su exterminio definitivo; y el final generalmente inesperado comporta infinitas variaciones, a menos que se entrometa un concepto de clausura innecesario. Y por ello mismo: había una vez todo lo que ha sido, lo que está siendo, lo que será. Y, además, había una vez todo lo que pudo haber sido, todo lo que todavía no es, todo lo que puede llegar a ser. Y aún: había una vez todo lo que nunca fue, todo lo que no pudo ser, todo lo que no ocurrirá jamás. Dejar de contar es abandonar el mundo. Y por ello: había una vez, y otra vez, y otra vez más. Narrar es la artesanía del recomienzo: “como huella de la mano del alfarero a la superficie de su vasija de arcilla” ([Benjamin, 2016, p. 61](#)).

Una narración sobre el haber estado y estar, y no solamente una descripción lejana y distante sobre el haber sido o el ser. Contar cómo estamos expuestos al mundo y no cómo asumimos un punto de vista invariable. Narrar la situación, no tanto la escena. Aunque el resultado sea austero o no haya ningún resultado. Sin embargo, puede que haya una confianza desmesurada a favor de la narración y vale pues establecer aquí la distinción entre el narrar y lo narrado, así como la hay entre el decir y lo dicho. A diferencia del orden de lo narrado, el orden de la narración contiene un elemento de movilidad contrapuesto a la rigidez –como, por ejemplo, advertir que algo que iría ir antes puede aparecer más tarde–; un atributo de elasticidad –como el abreviar una vida y alargar otra para posibilitar el encuentro de ambas vidas–; y otro de porosidad –la posibilidad de intercalar episodios en distintos planos y momentos–. Aquello que el orden de la narración permitiría en su conjunto es, pues, que “nos encontramos ante un relato potencial o virtualmente infinito” ([Pardo, 2004, p. 253](#)).

Narrar es empequeñecerse uno mismo; y volverse más pequeño querrá decir perderse, desvanecerse, dejar de saberse, volverse irreconocible, arriesgarse a no verse repetido. O, al menos, tratar que aquello que no se percibe, el sitio donde no se está, la palabra que no se dice, tenga otra gravedad y su propia espesura.

Habría que resquebrajar el Uno, no pensar tanto desde el Uno mismo, o pensar sin Uno; porque tal vez solo una ficción ofrezca la posibilidad de otra ficción: una vida que se siente propia y existe gracias a un relato que es de tantos otros, tantas vidas que no son nuestras y que podrían serlo gracias a un relato que tantos otros escribiendo. Para que el pensamiento no lo recubra todo con su falsa arrogancia, habría que narrar, contarnos unos a los otros, contar con unos y con otros. Narrar, sí, pero no con la displicencia y la indiferencia de un lenguaje prolijo, aunque distante, ni siendo cómplices silenciosos de un olvido definitivo y final.

La narración puede ser aquel lugar/tiempo de riesgo donde se componen, descomponen y recomponen los movimientos del mundo y de las vidas o, para mejor decir, el modo a través del cual se decide cierta presentación, recreación y cuidado de un mundo y de las vidas pasadas que no han pasado, un mundo y unas vidas presentes que están en el presente y un mundo y unas vidas que vendrán, si es que vendrán, siempre como versiones o variaciones o invenciones o recreaciones –en fin, reescrituras– respecto de un original. Sin embargo, también habrá que decir que una buena narración trasciende el lugar/tiempo particular, sobrevive al paso de los años, las décadas, los siglos; pasa de boca en boca y se resiste a desaparecer.

Para pensar, narrar y escribir es necesario recordar. La narración que piensa recordando vuelve sobre un tiempo que insiste en no abandonarse a su propia suerte, interrumpe la quietud de la memoria y da paso a la experiencia en principio callada e inmóvil. Pero este otro modo de narrar, siempre impreciso, siempre inconcluso, nada tiene que ver con técnicas, metodologías o estrategias, ni con la presunción de una cierta familiaridad o proximidad con el código de la lengua, ni con la veneración o la celebración de un conocimiento normalizador.

Narrar es un oficio que conversa sobre la memoria y los olvidos, que adivina o intuye o crea lo que hace falta y sus palabras permanecen más allá de la duración de su respiración o de su posible eficacia. Contar no es otra cosa que hacer durar las

preguntas más amadas y las más temidas, pero sobre todo las preguntas más pequeñas que parecen intrascendentes y que acaban por darle sentido al mundo, a la vida.

Como escribe [Georges Perec \(2008\)](#):

Me importa poco que estas preguntas sean, aquí, fragmentarias, apenas indicativas de un método, como mucho de un proyecto. Me importa mucho que parezcan triviales e insignificantes: es precisamente lo que las hace tan esenciales o más que muchas otras a través de las cuales tratamos en vano de captar nuestra verdad. (pp. 24-25)

A veces, si no siempre, el gesto de contar requiere algo más que el dominio del lenguaje y los guiños de la invención. Claro que sin ellos solo habría un vacío titubeante, un balbuceo disperso, una historia sin cuerpos quizá incomprensible.

Contar, contarse, contarnos, supone ir más allá del relato eficaz, sostenido apenas por una estructura que rehúye de la interioridad de los personajes, que no se detiene en advertir que no dominamos el mundo y que son los otros los que dictan el sentido de un laberinto o de una encrucijada narrativa. Ir más allá en el relato nos plantea el disponernos, desnudos, a la incógnita de la memoria.

Memoria de otros tiempos, de otros espacios, de otras palabras. Memoria propia o ajena, qué más da. Memoria que reconstruye una biografía ya no individual, sino habitada por innumerables rostros, voces, silencios, amores o desamores, que componen esa así llamada *biografía literaria* de cada uno: una travesía hacia la infancia despiadada o deseada, una navegación zozobrante hacia los primeros temblores, un viaje impiadoso hasta los repliegues más pequeños de nuestras existencias.

Contar es siempre un gesto de una memoria que, por más que lo intente, narra la vida a su antojo y está presa de su propia imposibilidad de recordarlo todo, de reconstruir la historia tal como gustaría.

Desde un punto de vista formativo, la pregunta que permanece vigente es la del carácter

transparente o resistente –o incluso rebelde– de los procesos educativos respecto de un tiempo actual que tiende a desoír el pasado, a naufragar en el sin-sentido del presente y a acatar las respuestas preconstruidas del futuro. Retomar la narración es, en cierto modo, retomar una idea de lo común, de lo público, de la comunidad, sin lo cual la formación quedaría reducida a una mera preparación o adaptación a las exigencias de rendimiento epocales.

Reconocimientos

La investigación de la que se desprende este ensayo forma parte del proyecto “Época y educación”, desarrollada en el Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [Flacso] y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas [Conicet], Argentina) dirigida por el autor desde 2019 hasta la fecha.

Referencias

- Agamben, G. (1988). *Idea de la prosa*. Ediciones Península.
- Andrada, O. y Carrillo, J. (Directores). (2010). *Pequeñas voces* [Película]. Cinecolor Films.
- Benjamin, W. (2016). *El narrador*. Metales Pesados.
- Boyne, J. (2021). *Las huellas del silencio*. Ediciones Salamandra.
- Gaviria, C. (Director). (2010). *Retratos de un mar de mentiras* [Película]. Erwin Goggel.
- Han, B.-Ch. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.
- Nietzsche, F. (2008). *Fragmentos póstumos*. (Vol. 7). Tecnos.
- Osorio, A. y Lozano, S. (Directores). (2015). *Siembra* [Película]. Auténtika Films.
- Pardo, J. L. (2004). *La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía*. Galaxia Gutenberg.
- Perec, G. (2008). *Lo infraordinario*. Impedimenta.
- Rovner, M. (2015). Panorama. En *Document*. Ivorypress.
- Rueda, E. (2022). *Retornar al origen. Narrativas ancestrales sobre humanidad, tiempo y mundo*. Unesco/Clacso.
- Simone, R. (2011). *La tercera etapa. Formas de saber que estamos perdiendo*. Taurus.
- Skliar, C. (2021). Sobre la artesanía narrativa. En D. M. Cabrera Hernández (org.), *Narrativa biográfica y formación de investigadores educativos* (pp. 22-33). Ediciones del Lirio.
- Skliar, C. (2022a). Entre la fragilidad de la vida y la insistencia del mundo. *Educación y Ciencia*, 26, e14562. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e14562>
- Skliar, C. (2022b). Contar a los otros, contar con los otros y las otras. En A. M. Figueroa Espínola, V. L. Muñoz, C. Nahuelan Jerez, K. Pozo Henríquez y D. Román Soto (eds.), *La narración autobiográfica transita entre el pasado, el presente y el futuro. Contribuyendo a la formación del profesorado* (pp. 7-16). Fondo Editorial Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Sloterdijk, P. (2014). *Los hijos terribles de la edad moderna. Sobre el experimento antigenealógico de la modernidad*. Siruela.
- Uğur Gallenkuş [@ugurgallen]. (s. f.). Publicaciones [Perfil de Instagram]. Recuperado el 11 de febrero de 2024 de <https://www.instagram.com/ugurgallen/>



enunciación

GUÍA PARA AUTORES

La revista *Enunciación* tiene como objetivo la socialización de productos de investigación en el campo de las ciencias del lenguaje, con el fin de contribuir a su consolidación y posicionamiento en la comunidad académica y de difundir los resultados a docentes, investigadores, estudiantes de ciencias del lenguaje, literatura y pedagogía. La convocatoria para la publicación de artículos es permanente y está dirigida a investigadores de posgrado y miembros de grupos de investigación. La revista se publica semestralmente y acepta contribuciones en inglés.

Para publicar en *Enunciación* se deben cumplir los lineamientos que se describirán a continuación, y el Comité Editorial, basado en los conceptos de los pares evaluadores y en el cumplimiento de dichos lineamientos, decide la publicación del documento.

Los artículos aceptados corresponden a los tipos de artículos avalados por Publindex. Estos deben exhibir coherencia conceptual, profundidad en el tratamiento del problema, estar escritos en un estilo claro, ágil y estructurado según la naturaleza del texto. Los artículos presentados deben ser originales y estar asociados a investigaciones en curso o terminadas.

1. Tipos de artículos derivados de investigación

- *Artículos de investigación científica y de desarrollo tecnológico*: presentan de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica y/o desarrollo tecnológico. Los procesos de los que se derivan están explícitamente señalados en el documento, así como el (los) nombre(s) y apellidos de su(s) autores, y su filiación institucional. La estructura generalmente utilizada consta de introducción,

metodología, resultados, conclusiones, reconocimientos y referencias bibliográficas. La estructura del artículo de investigación es como sigue:

1. Introducción.
2. Marco teórico o conceptual.
3. Metodología.
4. Resultados y análisis.
5. Conclusiones.
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada, indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas.

Nota: este artículo de investigación debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos de reflexión*: 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 tecnología.

3. Aspectos formales para la presentación de artículos

- La postulación de contribuciones debe hacerse mediante la plataforma en línea, en la cual se cargará el manuscrito anónimo (formato .doc o .docx), se diligenciarán los datos de los autores y se cargará como "archivo complementario" el *Formato de autorización y garantía de primera publicación*.
- El documento debe enviarse en formato Word, sin embargo, para aquellos que utilicen editores de texto libres, se aceptan los formatos de libre Office y Open Office.
- La extensión máxima de los artículos debe ser de 8000 palabras y la mínima de 4000 para artículos de investigación, reflexión y revisión, y de 3000 a 3500 palabras para artículos cortos y reportes de caso; fuente *Times New Roman* de 12 puntos; interlineado 1,5 (excluyendo figuras y tablas); márgenes de 3 cm; archivo en formato Word únicamente. Identificar el tipo de artículo (revisión, reflexión, investigación, cortos o de caso) y la línea temática a la que aplica (ver numeral 2).
- El título debe ser breve, claro y reflejar el contenido del artículo, y no debe exceder las 12 palabras. Se presenta en español, inglés y portugués.
- Enviar el artículo sin ninguna información del autor para garantizar la evaluación ciega. Dicha información debe estar debidamente diligenciada en el OJS (filiación institucional del autor, último título académico, vinculación a grupos de investigación y correo electrónico de contacto, preferiblemente institucional).
- El resumen debe tener una extensión máxima de 250 palabras tanto en español como en

inglés y portugués; y 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://vocabulary.unesco.org/browser/thesaurus/es/>, e ITESO, <http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesauro/thes.aspx?term=Literatur>
- Las figuras y tablas deben presentarse según la Guía de imágenes y, adicionalmente, en archivo aparte.
- Las imágenes en color deben enviarse en archivos de alta calidad (no menor a 400 dpi). Los dibujos o esquemas deberán ir en original.
- La estructura del documento debe seguir las normas APA, séptima edición.
- Las notas deben ir a pie de página, registrando su numeración en el cuerpo de los artículos y únicamente se debe recurrir a ellas en caso de que sea pertinente.
- En las referencias bibliográficas solo deben aparecer las que fueron citadas en el texto, en las tablas, figuras o en las notas. Es decir, en la lista no deben aparecer otras referencias, aunque hayan sido consultadas por los autores para la preparación del trabajo. Se sugiere utilizar herramientas como: *citas y bibliografía* de Microsoft Word (para APA séptima edición versión 2013 o superior), *Zotero*, *Mendeley*, entre otras. La lista bibliográfica debe elaborarse en orden alfabético.

4. Proceso de evaluación de artículos

Todos los artículos recibidos serán sometidos a un primer análisis de originalidad por medio del *software Turnitin 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.

Si el documento cumple con los criterios anteriores y es aprobado por parte del Comité Editorial, se enviará a evaluación por pares académicos mediante el procedimiento de doble ciego, en el cual se conservará la confidencialidad tanto del (de los) autor(es) como de los evaluadores. Los criterios a evaluar son:

- Forma y contenido.
- Pertinencia de la temática.
- Problema de investigación adecuado con el eje temático seleccionado.
- Solidez y suficiencia en los referentes teóricos.
- Claridad y pertinencia en la elección de la metodología utilizada.
- Consistencia interna entre la perspectiva teórica, los objetivos, la metodología, las interpretaciones, los resultados y las conclusiones.

A partir de la aceptación de la invitación, los evaluadores cuentan con veinte (20) días calendario para emitir su concepto. El par académico puede sugerir publicar sin ninguna modificación o publicar después de modificaciones, solicitar reevaluar el artículo luego de las modificaciones o rechazarlo (no publicar). En caso de diferencias en los dictámenes, el Comité Editorial designará un tercer evaluador para dirimir el conflicto de la evaluación.

El asistente editorial 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, English and Portuguese 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, English and Portuguese, and it must indicate the research problem, the methodology used and the results obtained.
- The keywords should be between three and seven in Spanish, English and Portuguese; *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.

EDITORIAL

Aprender como un proceso profundamente ético y transformador en la era digital

Sandra Patricia Qutián-Bernal, Mario Montoya-Castillo

LENGUAJE, MEDIOS AUDIOVISUALES Y TECNOLOGÍA

Comunidades de aprendizaje docente para mejoramiento de competencias investigativas y planeación curricular

Professional Learning Communities for research improvement and curricular design competencies

Comunidades de aprendizagem de professores para melhorar as competências de pesquisa e planejamento curricular

Diana Berrocal Contreras, Alex Mauricio Díaz, Sergio Pereira Hernández

Artículo de investigación

Discurso racial en la publicidad televisiva chilena:

“cuando pequeño era rubio”

Discourse in Chilean television advertising:

“when I was a little boy I was blond”

O discurso racial na publicidade televisiva chilena:

“quando era pequeno era loiro”

Claudio Díaz-Herrera, José Navarro-Conticello

Artículo de investigación

Inteligencia artificial en las escuelas: una revisión sistemática (2019 - 2023)

Artificial intelligence in schools: a systematic review (2019 - 2023)

Inteligência artificial nas escolas: uma análise sistemática

(2019 - 2023)

Robin Bustamante Bula, Aureliano Camacho Bonilla

Artículo de revisión

PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Lengua y cultura: ejes articuladores en la formación docente indígena en México y Brasil

Language and Culture: Articulating axes in Indigenous Teacher Training in Mexico and Brazil

Língua e cultura: eixos articuladores na formação de professores indígenas no México e no Brasil

Gervasio Montero Gutenberg

Artículo de investigación

Diseño y validación de una rúbrica para elaborar consignas de escritura

Design and Validation of a Rubric for Elaborating Writing Instructions

Design e validação de uma rubrica para elaborar consignas de escrita

Yenny Rosario-Grullón, Ramón Viñas-Marte, Luz Stella Calderón

Rebellón

Artículo de investigación

LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Fenómenos léxico-semánticos motivados por la declaración de pandemia del Covid 19

Lexical-semantic phenomena motivated by the Covid 19 pandemic declaration

Fenómenos léxico-semânticos motivados pela declaração da pandemia de Covid-19

Miguel Ángel Mahecha Bermúdez, María Mercedes Hernández Henríquez

Artículo de investigación

LENGUAJE Y CONFLICTO

Maltrato social de la mujer a través de las esculturas femeninas

The Social Abuse of Women as Depicted through Female Sculptures

Abuso social de mulheres através de esculturas femininas

Carolina Echavarría Osorio, Pablo Andrés Huertas Obregoso,

Natalia Alzate Alzate

Artículo de investigación

LITERATURA Y OTROS LENGUAJES

El Bogotazo: reescritura de la memoria

El Bogotazo: Rewriting Memory

O Bogotazo: Reescrevendo a memória

Esteban Alejandro Vargas Sierra

Artículo de reflexión

Reflexiones acerca del universo femenino en la primera novela de Marvel Moreno

Reflections about the feminine universe in Marvel Moreno's first novel

Reflexões sobre o universo feminino na primeira novela

de Marvel Moreno

Andrea Preciado Campos

Artículo de reflexión

AUTOR INVITADO

La narración en este mundo: la pregunta por los comienzos

Narration in this World: The Question about Beginnings

A narração neste mundo: a questão dos primórdios

Carlos Skliar

Indexada en:

Emerging Source Citation Index (ESCI) WoS, Actualidad Iberoamericana, Sherpa Romeo, Google Académico, Modern Language Association (MLA), ERIHPLUS, MIAR, EBSCO (catálogos: Humanities International Complete, Humanities Source y Humanities Source Ultimate), Dialnet, Latindex, LatinREV, IRESIE, ProQuest, DOAJ, Scielo Colombia, Wikidata y Redalyc.



ISSN 0122-6339



9 770122 633004