

V.29 N.º 2

enunciación

VOL. 29 NÚM. 2, 2024 - BOGOTÁ, COLOMBIA - PUBLICACIÓN SEMESTRAL - ISSN-e 2248-6798



Lenguaje, sociedad y escuela



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Acreditación Institucional de Alta Calidad



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Enunciación

Volumen 29 número 2, 2024

Lenguaje, sociedad y escuela

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

Adolfo Arrieta Carrascal
Universidad de Sucre, Colombia

Blanca Lucia Cely Betancourt
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Carlos Alberto Jaimes Guerrero
Universidad de Pamplona, Colombia

Cynthia Soledad Hidalgo Camacho
Universidad de Cuenca, Ecuador

Doris Colorado López
Universidad de Antioquia, Colombia

Edgar Yead Lucero Babativa
Universidad de La Salle, Colombia

Fabio De Jesús Jurado Valencia
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Francisco José Cantero Serena
Universidad de Barcelona, España

Jacqueline García Botero
Universidad del Quindío, Colombia

Jennifer Saray Santana Martel
Universidad del Atlántico Medio, España

Johan Castro Hernández
*Universidad Nacional Experimental Marítima del Caribe,
Venezuela*

Juan Carlos Moreno Cabrera
Universidad Autónoma de Madrid, España

Nelson Andrés Molina Roa
Universidad de La Salle, Colombia

Omaida Sepúlveda Delgado
*Universidad Pedagógica y Tecnológica Colombia,
Colombia*

Saúl Elizarrarás Baena
Escuela Nacional Superior de Minas de París, Francia

Tatiana Becerra Posada
Universidad de Córdoba, Colombia

DIRECCIÓN EDITORIAL

Oficina de Investigaciones

COORDINACIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS - OFICINA DE INVESTIGACIONES

Fernando Piraquive

GESTORA EDITORIAL

Cindy Lorena Roa Ovalle

CORRECCIÓN DE ESTILO EN ESPAÑOL

Fernando Carretero Padilla

CORRECCIÓN DE ESTILO EN INGLÉS

José Daniel Gutiérrez Mendoza

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Andrés Mauricio Enciso Betancourt

Ilustración de carátula



Little Elena at her desk de Joaquín Sorolla y Bastida
(1898)

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 cumplen 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 este la 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.

CONTENIDO

EDITORIAL

- Nuevas alfabetizaciones, nuevos lenguajes 216
*Sandra Patricia Quitián-Bernal,
Mario Montoya-Castillo*

LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Género, motivación y actitudes hacia el inglés como Lengua Extranjera 220

Gender, Motivation, and attitudes towards English as a Foreign Language

Género, motivação e atitudes em relação ao inglês como língua estrangeira

Julián Andrés Trujillo, Carlos Mayora

Artículo de investigación

Competencia democrática y conocer reflexivo: un tejido de relaciones desde la educación matemática crítica

Democratic Competence and Reflective Knowing: a weaving relationships from Critical Mathematics Education

Competência Democrática e Conhecer Reflexivo: um tecido de relações desde a Educação Matemática Crítica

Gabriel Mancera Ortiz,

Edna Paola Fresneda Patiño

Artículo de reflexión

Challenges of English Language Teaching: The Case of a Public School

253

Retos de la enseñanza del inglés: el caso de un colegio público

Desafios no ensino da língua inglesa: o caso de uma escola pública

*Jeesson Stiven Contreras Avendaño,
Alejandro Malaver Duarte,*

*Juan Esteban Morales Vargas,
Judith Castellanos Jaimes*

Reporte de caso

PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Análisis del discurso didáctico: semiosis y motivaciones a la lectura 271

Analysis of the didactic discourse: semiosis and motivations for reading

Análise do discurso didático: semiose e motivações de leitura

Santiago López, Lenin Paladines

Artículo de investigación

Acerca de la desorientación en la educación e investigación lingüísticas dentro de la universidad

289

A bout disorientation in linguistic education and research within the university

Sobre a desorientação do ensino das línguas e da investigação nas universidades

Éder García-Dussán

Artículo de reflexión

LENGUAJE, MEDIOS AUDIOVISUALES Y TECNOLOGÍA

Procesos de movilización de recursos en lenguas extranjeras en la educación superior

305

Processes for mobilizing foreign language resources in higher education

Processos de mobilização de recursos em línguas estrangeiras no ensino superior

*Jessica Camelo, Gleiris De La Hoz,
Sandra Safourcade*

Artículo de revisión

AUTOR INVITADO

(Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos

320

(Teaching) reading and writing with GenAI: reflections, opportunities and challenge

(Ensinar) leitura e escrita com IA Generativa: reflexões, oportunidades e desafios

Daniel Cassany

Editorial



Enunciación

EDITORIAL

Nuevas alfabetizaciones, nuevos lenguajes

La experiencia educativa es, en términos generales, resultado de un tejido de interacciones y vivencias en las que los seres humanos participamos a lo largo de la vida, y no de manera exclusiva en los espacios escolares. Ser y estar en el mundo es una práctica humana y social. Desde esta aprendemos comportamientos, construimos actitudes y valores; adoptamos creencias; creamos vínculos desde el afecto; somos capaces del encuentro con otros(as); nos reconocemos en la convergencia o en la diferencia para crear o transformar realidades, e interactuar mediante artefactos y multimodalidades, gracias a la diádica *pensar/lenguajear*¹, luego existimos en el lenguaje.

Este planteamiento nos conduce a señalar el lenguaje como la principal mediación entre el sujeto y el mundo, pues no solo asegura la participación de este en los procesos de construcción histórica y social, sino también es fundamental en la construcción del conocimiento. Sin embargo, esta mediación se expresa fundamentalmente en la capacidad actuativa y transformadora del lenguaje para hacer posible formas variadas de relacionamiento entre las personas y su realidad cultural. Este contexto inmediato es cada vez más mediático, complejo en sentidos, sistemas de representación, formatos comunicacionales y lenguajes.

La cultura en sí misma representa la condición *sine qua non* para el desarrollo humano, inclusivo y equitativo, de las comunidades, declara la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([Unesco, 2017](#)). Tal reconocimiento sitúa la cultura como realidad cambiante en el tiempo y el espacio; dinámica y diversa. Desde esta pluralidad se construyen identidades, lenguajes, modos de vida, tradiciones, aptitudes; se aprende a interactuar en pro del desarrollo personal, colectivo o social. En este sentido, la inserción y la participación en dinámicas propias de la cultura son *acciones sociales* fundamentales, pero no siempre logradas. Las brechas de orden social, económico, participativo y tecnológico propician desigualdad de oportunidades, aprendizajes y acceso al conocimiento, entre las nuevas generaciones.

Frente a estas tensiones, la educación, como acto de desarrollo de lo humano, en los tiempos actuales está llamada a gestionar experiencias pedagógicas y educativas en función de *nuevas alfabetizaciones* orientadas al desarrollo de competencias y habilidades que les permitan a niños y jóvenes prepararse para el mundo social desde una perspectiva participativa; acción políticamente comprometida con la inclusión, la equidad social y la sostenibilidad. Para [Jenkins et al. \(2006, p. 3\)](#), el enfoque participativo de los actores de la cultura está anclado al tejido de relaciones que estos establecen desde los sentidos y contenidos compartidos a través del uso de tecnologías, y cuyo beneficio se expresa en “oportunidades para el aprendizaje entre pares, un cambio de actitud hacia la propiedad intelectual, la diversificación de la expresión cultural, el desarrollo de habilidades valoradas en el lugar de trabajo moderno y una concepción más empoderada de la ciudadanía” (p. 3).

El desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) ha determinado nuevas formas de acción y participación en la cultura. Desde las posibilidades que la capacidad del lenguaje permite en el desarrollo social y humano, la emergencia de nuevas alfabetizaciones trae nuevos lenguajes que implican el cultivo de “habilidades y competencias necesarias para funcionar de manera efectiva en un mundo cada vez más digital, diverso y globalizado” ([Farnos, 2023](#)). Si bien la alfabetización tradicional nos ha instalado en los dominios de la escritura y la lectura como formas dominantes para representar e interpretar el mundo; hoy, en medio

¹ [H. Maturana \(1989\)](#) la define como la acción que nos hace vivir en el lenguaje, y lleva al conversar en el entrecruzamiento con el emocionar.

de la denominada *cultura digital*² se necesita leer y escribir de otros modos; precisamente, por la multiplicidad de mutaciones presentes en la palabra oral, en la imagen, o en los contenidos escritos que circulan a través de los medios digitales.

En este contexto, la referencia a nuevas alfabetizaciones conduce a capacidades que gestionan el conocimiento, la creatividad, las emociones, la actitud crítica para la toma decisiones, la participación de cara a la potencia de los contenidos multimediales e hipertextuales que se consumen o se producen en los formatos digitales. Este conjunto de habilidades cognitivas, comunicativas, sociales y técnicas permite “construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process” [construir nuevos conocimientos, crear expresiones mediáticas y comunicarse con otros, en el contexto de situaciones concretas de la vida, para posibilitar una acción social constructiva, y reflexionar sobre este proceso] (Martín, 2005, pp. 134-135).

Ahora bien, ¿qué papel tienen la educación y concretamente la escuela frente a la existencia de un panorama de posibilidades cada vez más amplio, que se deriva de estas otras alfabetizaciones presentes en la cultura digital y que van más allá del uso de códigos lingüísticos verbales o escritos? Más que la consideración de las TIC como oportunidades didácticas, se trata de resignificarlas como “formas culturales importantes de esta época, ámbitos productivos y recreativos de la cultura, la política y la economía contemporáneas” (Dussel y Southweil, 2007, p. 8). Dicho de otro modo, las prácticas culturales en las que participan gran parte de nuestras generaciones de adolescentes y jóvenes están estrechamente conectadas con el uso y la presencia de las TIC, hecho que exige de estos actores de la cultura el uso de distintos sistemas semióticos para actuar e inter-actuar en estos escenarios y construir con otros.

En este contexto, principios como la participación y la colaboración se proponen como capacidades de alto nivel, necesarias para promover y desarrollar en las poblaciones escolares; precisamente, si tenemos en cuenta que la potencia del lenguaje como facultad bio-social es el fundamento para la crítica, la acción política y la formación ciudadana; en correlato con un mundo contemporáneo altamente mediático y globalizado. Sin embargo, en esta faceta del presente abunda una profunda necesidad de justicia, esperanza y humanidad, posible de construir e internalizar desde mediaciones pedagógicas y tecnológicas que, como educadores, padres de familia o cuidadores, movilicemos intencionadamente. Se trata pues de *trabajar juntos*, desde acciones creativas que reduzcan la brecha y los despropósitos que existen entre la educación y las experiencias culturales movidas desde las redes sociales, el WhatsApp, los videojuegos, el uso de la inteligencia artificial o el desmedido consumo de contenidos digitales a través de los teléfonos móviles. Resignificar y ampliar nuevas comprensiones acerca del mundo que habitamos hoy, y sus tejidos relationales, siempre será una acción provocadora de cambio.

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

² Los planteamientos de Castells (2008), Cancino Velásquez (2012) y Riverón (2016) coinciden en caracterizar la cultura digital como un modo de vida de las sociedades actuales, determinado en alta medida por la presencia de las TIC y su influencia en los medios y las formas de comunicación. Como objeto de estudio, centra su atención en la interacción entre cultura y tecnología. La base de la cultura digital está en la comunicación/interacción, y adquiere sentido si es practicada por actores sociales, entre los cuales se destacan las generaciones jóvenes.

Referencias

- Cancino Velásquez, J. A. (5 de junio de 2012). Cultura digital. Web 2.0 y herramientas tecnológicas [En línea]. *Gestiopolis*. <https://www.gestiopolis.com/cultura-digital-web20-herramientas-tecnologicas/>
- Castells, M. (2008). Creatividad, innovación y cultura digital. Un mapa de sus interacciones. *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, (77), 50-52.
- Dussel, I. y Southweil, M. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. *El Monitor de la Educación*, 13, 25-32.
- Farnos, J. (17 de abril de 2023). Las nuevas alfabetizaciones pasan de ser medios a condicionar la educación. ¿Cómo? ¿Por qué? [En línea]. *Juandom. Innovación y conocimiento*. <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2023/04/17/las-nuevas-alfabetizaciones-pasan-de-ser-medios-a/>
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J. y Weigel, M. (2006). *An occasional paper on digital media and learning. Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MacArthur Foundation.
- Martin, A. (2005). DigEuLit european framework for digital literacy: A progress report. *Journal of eLiteracy*, 2, 130e266. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=7e9ba99227c94e610b9ff2a6ee08c187c179dc25>
- Maturana, H. (1989). Lenguaje y realidad: el origen de lo humano. *Archivos de Biología y Medicina Experimentales*, 22(2), 77-81.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2017). La cultura, elemento central de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *El Correo de la UNESCO*. <https://courier.unesco.org/es/articles/la-cultura-elemento-central-de-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible>
- Riverón Rodríguez, G. (2016). La cultura digital en la sociedad moderna. *RITI: Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 4(8), 1-6.

Lenguaje, sociedad y escuela



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
 LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Género, motivación y actitudes hacia el inglés como lengua extranjera

Gender, Motivation, and attitudes towards English as a Foreign Language

Género, motivação e atitudes em relação ao inglês como língua estrangeira

Julián Andrés Trujillo¹, Carlos Mayora²

Resumen

Esta investigación aborda la relación entre el género, la motivación y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés, desde una perspectiva que se aparta de la tradicional clasificación binaria del género. Participaron 54 estudiantes de una universidad pública del suroccidente colombiano, inscritos en diferentes niveles de inglés de diversos programas académicos. Se adaptó una encuesta de 39 ítems para evaluar las actitudes y la motivación, y se empleó la versión abreviada del *inventario de roles de sexo* de Bem para obtener una perspectiva no binaria del género de los y las participantes, a partir de los roles de género que adoptan en su cotidianidad. Los resultados revelan que hay una inclinación a identificarse de forma binaria, aunque la mayoría no se adhiere estrictamente a roles tradicionales. Se encontró una diferencia estadísticamente significativa en tres casos: las personas androgénas presentan puntajes más altos en la motivación instrumental de promoción y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés; mientras que las mujeres registran una actitud más favorable hacia la comunidad de habla inglesa en comparación con los hombres. Finalmente, el hecho de que la desviación estándar en las respuestas de los y las participantes –organizadas según sus roles de género– sea menor respalda la limitación de la clasificación binaria tradicional y subraya la necesidad de considerar categorías no binarias para comprender mejor la influencia del género en otras variables.

Palabras clave: género, motivación, actitudes, aprendizaje de inglés, enseñanza de una lengua extranjera.

Abstract

This research addresses the relationship between gender, motivation, and attitudes toward English language learning, departing from the traditional binary classification of gender. Fifty-four students enrolled in various English levels across academic programs from a public university from Southwestern Colombia participated. A 39-item survey was adapted to assess attitudes and motivation, and the abbreviated version of Bem's Sex Role Inventory was used for a non-binary perspective on gender based on participants' gender roles. Results reveal a tendency toward binary gender identity, though most participants don't strictly adhere to traditional gender roles. Statistically significant differences were found in three instances: androgynous individuals scored higher in instrumental promotion motivation and attitudes toward learning English, while women exhibited a more favorable attitude toward the English-speaking community compared to men. Lastly, the lower standard deviation in participants' responses organized by gender roles supports the limitation of traditional binary classification and underscores the need to consider non-binary categories for a better understanding of gender's influence on other variables.

Keywords: gender, motivation, attitudes, English learning, second language teaching.

1 Licenciado en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés. Universidad del Valle, Colombia. Correo electrónico: trujillo.julian@correunalvalle.edu.co.
 2 Magíster en Lingüística Aplicada. Universidad del Valle. Colombia. Correo electrónico: carlos.mayora@correunalvalle.edu.co.

Cómo citar: Trujillo, J., y Mayora, C. (2024). Género, motivación y actitudes hacia el inglés como lengua extranjera. *Enunciación*, 29(2), 220-236. <https://doi.org/10.14483/22486798.21747>

Resumo

Esta investigação aborda a relação entre o género, a motivação e as atitudes em relação à aprendizagem do inglês a partir de uma perspetiva que se afasta da classificação binária tradicional do género. Participaram 54 estudantes de uma universidade pública do sudoeste da Colômbia, inscritos em diferentes níveis de inglês em vários programas académicos. Foi adaptado um inquérito de 39 itens para avaliar as atitudes e a motivação, e foi utilizada uma versão abreviada do inventário de papéis sexuais de Bem para obter uma perspetiva não binária do género dos participantes com base nos papéis de género que adoptam na sua vida quotidiana. Os resultados revelam que existe uma tendência para se identificarem de forma binária, embora a maioria não adira estritamente aos papéis de género tradicionais. Foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa em três casos: os indivíduos andróginos têm pontuações mais elevadas na motivação instrumental para a promoção e nas atitudes em relação à aprendizagem do inglês; enquanto as mulheres registam uma atitude mais favorável em relação à comunidade anglófona em comparação com os homens. Por último, o facto de o desvio-padrão das respostas dos participantes - organizadas de acordo com os papéis de género - ser inferior apoia a limitação da classificação binária tradicional e sublinha a necessidade de considerar categorias não binárias para compreender melhor a influência do género noutras variáveis.

Palavras-chave: género, motivação, atitudes, aprendizagem da língua inglesa, ensino de línguas estrangeiras.

Introducción

En Colombia, como en muchas partes del mundo, los estudiantes universitarios deben certificar un nivel de dominio preintermedio en una lengua extranjera, predominantemente el inglés, para poder obtener su título profesional. Así las cosas, en la mayoría de las universidades del país existe en el pregrado una oferta amplia de clases de inglés y un gran número de estudiantes matriculados en estos cursos. De allí que el comprender los factores que llevan al éxito en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE) siga siendo parte de la agenda de investigación en la lingüística aplicada y en la educación.

Dicha investigación ha encontrado consistentemente que entre las variables que mejor predicen el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) están la motivación hacia el aprendizaje de la lengua y las actitudes hacia ella y sus hablantes ([Dörnyei y Ryan, 2015](#); [Papi y Hiver, 2022](#)). La conclusión de estos estudios se puede simplificar en los siguientes términos: las personas más motivadas hacia las lenguas, que demuestren actitudes hacia la integración intercultural (con hablantes de esas lenguas, sean nativos o no), que perciban beneficios intrínsecos y extrínsecos de aprender y dominar la LE, serán más propensas a iniciar y

perseverar en el esfuerzo de alcanzar un dominio en la lengua a aprender ([Dörnyei y Ryan, 2015](#)), o estarán dispuestos a un mayor agenciamiento en el proceso de apropiación de la LE ([Norton y Pavlenko, 2019](#)).

Esta conclusión viene acompañada de un supuesto que intuitivamente se ha dado por sentado en las aulas de ILE por muchos años: la ventaja femenina para esta área. Aunque esta ventaja parece ser ampliamente aceptada en diversas comunidades, la investigación al respecto no ha sido concluyente. [Ellis \(2015\)](#) y [Dörnyei y Ryan \(2015\)](#) reseñan varios estudios comparativos entre hombres y mujeres aprendiendo diferentes LE con diversas lenguas maternas y encuentran resultados contradictorios entre las investigaciones, lo que los ha llevado a suponer que la diferencia entre hombres y mujeres en términos de aprendizaje de LE es más un mito. Estos estudios, sin embargo, se centraron en el sexo como una variable biológica, dicotómica y determinista, lo que plantea limitaciones en términos metodológicos.

Diversos estudios también han comparado hombres y mujeres, pero no en términos de la efectividad del aprendizaje (basados en resultados en exámenes o tareas evaluativas o calificaciones en LE), sino, precisamente, de la motivación y las actitudes hacia la LE. De manera general, estos

estudios confirman de alguna manera la ventaja femenina o establecen orientaciones motivacionales diferenciadas según los sexos. Para muestra de lo anterior, [Inostroza et al. \(2024\)](#) investigaron la motivación y actitudes hacia ILE de 137 estudiantes de primaria en Chile y encontraron que, desde la niñez, las mujeres manifiestan actitudes más positivas hacia el aprendizaje del idioma y su cultura, niveles de motivación más altos, y mejores calificaciones; mientras que, para el caso de los hombres, habría una tendencia a un mayor nivel de motivación cuando se trata de aprender la lengua con fines instrumentales.

Otros estudios coinciden en señalar que las mujeres encontrarían su motivación en la posibilidad de acceso e integración con la cultura extranjera, o una motivación integradora, como la definieron [Gardner y Lambert \(1972\)](#), mientras que los hombres la encontrarían en los beneficios económicos o profesionales que conlleva aprender inglés o cualquier otra LE, es decir, una motivación instrumental ([Alghamdi et al., 2023](#); [Ambu y Al-Mahrooqi, 2012](#); [Fernández y Canga, 2014](#); [Ghazvini y Khajehpoura, 2011](#); [Gómez, 2018](#); [Leaper et al., 2011](#); [Oga-Baldwin y Fryer, 2020](#)). Aunque algunos resultados sugieren que las mujeres tendrían mayor motivación que los hombres en ambos casos ([Daif-Allah y Aljumah, 2020](#)).

Otros estudios plantean, además, que podría existir una relación entre el nivel de motivación y el contenido de la clase ([Ambu y Al-Mahrooqi, 2012](#); [Fernández y Canga, 2014](#); [Leaper et al., 2011](#)): los hombres tendrían mayor interés, por tanto, mayor motivación, cuando los contenidos se relacionan con las ciencias y la acción; para las mujeres, por el contrario, habría mayor interés y motivación, cuando los contenidos están relacionados con las artes y las emociones. Del mismo modo, resultados obtenidos por [Turetsky et al. \(2021\)](#) indican que las expectativas del profesorado influyen directamente en la actitud de sus estudiantes y que estas, en las clases de LE, son más altas hacia las mujeres, razón por la cual serían ellas quienes presentan actitudes más positivas hacia la clase y el aprendizaje.

Con base en lo anterior, se podría afirmar que tanto el profesorado como la sociedad esperan un rendimiento académico superior por parte de las estudiantes mujeres en el ámbito del lenguaje debido a los roles de género, lo que fomentaría en ellas una actitud más positiva y una mayor motivación para destacarse en la clase de inglés ([Leaper et al., 2011](#); [Turetsky et al., 2021](#)).

Como extensión de lo expuesto, socialmente existiría una asociación entre la feminidad y el uso de anglicismos o el interés por la cultura anglosajona. Esta asociación podría tener un impacto en la actitud y motivación del estudiantado hacia el aprendizaje de inglés, en vista de que, como expresan [Lozano y Rocha \(2011\)](#), “la masculinidad hegemónica ejerce violencia, discriminación y rechazo con todo aquello que se relacione con la feminidad” (p. 101), lo que se traduciría en que quienes se identifican como sujetos masculinos manifestarían rechazo (actitud negativa) hacia el aprendizaje del inglés por considerarlo algo femenino.

No obstante, además de no llegar a conclusiones sólidas, la mayoría de las investigaciones continúan tratando la variable género como un sistema binario, lo que no se ajusta con las nuevas tendencias en el área de los estudios de género, feministas y posmodernistas ([Castañeda-Peña, 2021](#); [Wright, 2024](#)). Así, si la identidad de género es propensa a la diversidad y, además, cumple un papel fundamental en el proceso de adquisición de lenguas ([Duff, 2017](#)), una perspectiva binaria podría proporcionar una visión limitada que restringe entender cómo el género afecta el aprendizaje de idiomas, pues existe el riesgo de tratar a hombres y a mujeres como grupos homogéneos y de ignorar la variación de la motivación y el rendimiento dentro de cada género ([Castañeda-Peña, 2021](#); [Yu et al., 2021](#)). Por último, varios estudios de corte cualitativo en contextos de enseñanza de ILE con perspectiva decolonial y nuevos marcos de referencia de género han encontrado que las clases de ILE son altamente tradicionales, que reforzán roles e identidades de género hegemónicas

y que reproducen la idea del aprendizaje de una lengua como una actividad frívola y típicamente femenina ([Castañeda-Peña et al., 2022](#); [Mojica, 2023](#); [Rodríguez, 2022](#)). Igualmente, los estudios sobre los materiales de enseñanza para ILE muestran cómo estos materiales se fundamentan en una visión tradicional del género que no cuestiona el canon binario, sino que lo reproduce y lo fortalece, encasillando a los personajes femeninos en roles asociados con las tareas del hogar o el cuidado y a personajes masculinos en roles asociados con la fuerza física, el poder y el prestigio ([Lee, 2014](#); [Núñez Pardo, 2022](#))

Partiendo de la discusión anterior, en el presente trabajo nos planteamos describir la motivación y actitudes hacia el aprendizaje de ILE de un grupo de estudiantes de una universidad pública colombiana y analizar dichos resultados desde una perspectiva no binaria del género. Para esto, utilizamos un cuestionario de Motivación para el aprendizaje de ILE ([Taguchi et al., 2009](#)), trabajado en varios contextos, traducido en varias lenguas con amplia validez psicotécnica para determinar la motivación y las actitudes hacia la LE de los y las participantes. Por otra parte, empleamos una versión abreviada del *inventory of roles of sex* de Bem para obtener una perspectiva no binaria del género de los y las participantes con base en los roles de género que adoptan en su cotidianidad. Buscamos determinar si al explorar la motivación aplicando estos roles de género se mantiene o se evidencia la ventaja femenina en términos de motivación y actitudes. Nuestro propósito es investigativo y no derivar implicaciones o modelos didácticos para el aula de ILE, sino aportar a la comprensión del género en relación con el aprendizaje de lenguas como un fenómeno complejo.

Marco conceptual

Para el presente trabajo es fundamental comprender el término género y su diferenciación del término sexo. [Nyikos \(2008\)](#) estableció dicha definición en los siguientes términos:

Género es un término amplio que se usa para referirse no solo a la variable dicotómica y biológica de 'sexo' [...] sino además a los roles socialmente construidos [...] que son creados por las diferentes maneras en las que los sexos son criados desde el nacimiento y socializados dentro de una cierta cultura. (pp. 73-74)

Así, surge el concepto de género, que, como señala [Stolcke \(1992\)](#), pretende cuestionar la proposición esencialista y universalista que ubica a la biología como causa del destino de las personas y, de la misma manera, pretende trascender tal reduccionismo al reinterpretar las relaciones entre mujeres y hombres como construcciones culturales que surgen de la atribución de significados sociales, culturales y psicológicos dados a las identidades sexuales biológicas. En este sentido, este concepto es una contraposición al de sexo *biológico*, que ha sido utilizado para agrupar a los individuos en una unidad ficticia basada en elementos anatómicos y biológicos ([Serrato y Balbuena, 2015](#)).

[Lamas \(1986\)](#) agrega que la interpretación de las diferencias biológicas entre mujeres y hombres (sea anatómica, bioquímica o de cualquier otra índole) como un factor determinante para su destino, desde una perspectiva moral, plantea un problema político que permea cualquier discusión académica sobre estas discrepancias. De este modo, la autora argumenta que el concepto de género se refiere a las ideas, las representaciones sociales y las prácticas culturales que una sociedad desarrolla con el fin de simbolizar, construir y clasificar lo considerado como "característico" de los hombres (lo masculino) y lo considerado como "característico" de las mujeres (lo femenino), en términos morales, psicológicos y afectivos ([Lamas, 2000](#)).

Por otro lado, [García Vega et al. \(2005\)](#) afirman que el género es "una realidad compleja que se asienta en el sexo biológico, pero que podría no coincidir con él, dado que intervienen de forma decisiva procesos socioculturales y ambientales" (p. 49). Esta perspectiva está en línea, parcialmente, con la concepción de género propuesta por

[Butler \(1990\)](#), que sostiene que el género implica la repetición de acciones en un contexto social, lo que significa que las categorías *hombre* o *mujer* no son estables, sino más bien inestables y dependientes de regulaciones y rituales para existir. En ese marco, si el género es un aspecto más flexible y fluido, entonces no hay razón para conservar la binariedad arraigada en el concepto de sexo. Por consiguiente, la concepción social de *hombre* y *masculino* puede significar un cuerpo feminizado de la misma manera en la que la concepción de *mujer* o *femenino* puede significar uno masculinizado ([Butler, 1990](#)).

Identidad de género

Según lo expuesto previamente, puede existir una discrepancia entre el sexo biológico y el género, lo que da lugar a una divergencia (o convergencia) en la individualidad de las personas. Esto abre espacio para el concepto de identidad de género, que se refiere a cómo cada individuo se autodefine, con base en su percepción personal y en la influencia de lo que su entorno cultural, se concibe como hombre o como mujer. En otras palabras, este concepto implica el grado en que el individuo acepte o no, o bien adopte o resista, actitudes y comportamientos que conforman su identidad psicológica ([Lamas, 1986](#)). Esto se da al seguir o rechazar los roles designados tanto por sí mismo como por la sociedad, así como estereotipos y conductas asociados con cada género ([García Leiva, 2005; Tobío, 2012](#)).

De acuerdo con la teoría *queer*, no se puede simplificar la identidad de género a un sistema binario masculino-femenino. En cambio, el género abarca una amplia variedad de subjetividades que no necesariamente se pueden categorizar como “de hombre” o “de mujer”. Por tanto, es importante concebir el género como una construcción social, en la que los individuos pueden expresarse independientemente de su sexo asignado ([Cuklanz y Erol, 2020](#)). Como explica [Butler \(1990\)](#), la identidad de género no es estática ni intrínseca al ser humano, en otras palabras, no es la causa que determina las acciones y los comportamientos de las

personas, sino más bien el resultado de la realización, la adopción y la repetición de prácticas generizadas que conducen a la identificación con un género específico.

Es probable que un estudiante universitario nazca con ciertos rasgos biológicos que lo clasificarían en la categoría *hombre* (sexo) y que la sociedad atribuya a esta categoría unos roles masculinos como los de ser proveedor, fuerte, no llorar (género), pero este estudiante puede identificarse o no con dicha construcción social (identidad de género). Precisamente lo que plantean [Duff \(2017\)](#) y [Castañeda Peña \(2021\)](#) es que en el área de enseñanza de ILE se parte de un supuesto del aprendiz como una persona heterosexual, no nativa de la lengua y que culturalmente está abierta a aceptar y recibir la lengua como parte de su capital cultural y simbólico. Este supuesto rara vez se cumple y los aprendices de ILE tienen identidades diversas y ricas, y sus propios capitales simbólicos que entran en negociación, en ocasiones en conflicto, con lo que la nueva lengua aporta en términos lingüísticos y culturales ([Norton y Pavlenko, 2019](#)). Dentro de esa diversidad en la identidad, también está la diversidad de la identidad de género, pero se trata de una diversidad que los docentes de ILE apenas han comenzado a comprender e incluir.

Roles de género

Para [Lamas \(1986\)](#), los roles de género corresponden a las pautas que las instituciones sociales, económicas y religiosas establecen con respecto a cómo deben comportarse y participar distintivamente los hombres y las mujeres. Estas pautas se manifiestan a través de actitudes, valores y expectativas que se les atribuyen. [Mendoza et al. \(2013\)](#) añaden que estos roles son determinantes en la vida de cada persona, por cuanto “condiciona[n] pensamientos, sentimientos, acciones o planes de vida, y también interviene[n] en el modo en que los sujetos se comportan con los demás en tanto que forman parte de su personalidad” (p. 64).

De esta manera, los roles de género son enseñados e internalizados a través de la cultura, las

creencias religiosas, las tradiciones y otros elementos que se desarrollan en el proceso de socialización humana, como la interacción en el entorno familiar, la educación escolar y los rituales religiosos, entre otros (Herrera, 2000; Serrato y Balbuena, 2015). Estos roles son asignados de manera arbitaria y se fundamentan en características biológicas.

Según los roles de género tradicionales, la feminidad se asocia con atributos como la amabilidad, el cuidado, la emotividad, la sensibilidad, la comprensión y la preocupación por la apariencia física (Jiménez-Moya *et al.*, 2020; Mendoza *et al.*, 2013). Por otro lado, la masculinidad engloba atributos como el ser atlético, fuerte, decidido, inexpresivo, insensible, competitivo y líder (Jiménez-Moya *et al.*, 2020; Mendoza *et al.*, 2013; Serrato y Balbuena, 2015).

Los roles de género ejercen una influencia en la vida de cada individuo, un fenómeno que también se refleja en áreas de conocimiento que tienden a dividirse en categorías masculinas –como el campo ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas (STEM, por su sigla en inglés)– y femeninas (como el ámbito del cuidado, incluyendo enfermería, educación y tareas domésticas) (Mendoza *et al.*, 2013; Turetsky *et al.*, 2021). La clase de lenguas no escapa a estas categorizaciones. La misma composición docente suele ser reflejo de esto: hay una mayoría de docentes de ILE que son mujeres y dentro del grupo de hombres docentes de ILE muchos son sujetos feminizados o considerados “poco masculinos” (Wright, 2024).

Motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras

La motivación en su conjunto representa una combinación de fuerzas que estimula a un individuo a tomar decisiones, emprender acciones, esforzarse y persistir con el fin de lograr un objetivo (Dörnyei y Ushioda, 2011; Formento Torres *et al.*, 2023; Papi e Hiver, 2022). Dentro del entorno escolar, en particular, la motivación constituye la causa y el interés que incita al estudiantado a llevar a cabo acciones para alcanzar el aprendizaje de manera

exitosa, lo que la convierte en un aspecto fundamental para aprender (Formento Torres *et al.*, 2023; Torres, 2019).

Este concepto complejo implica una variedad de fuentes y condiciones (Papi e Hiver, 2022) que pueden derivar de factores inherentes y externos al individuo, como la percepción de sí mismo o las interacciones con otros. Así, las teorías relacionadas con la motivación procuran esclarecer las causas que guían el comportamiento humano desde diversas perspectivas. En el contexto de este estudio, se prestará atención a los conceptos de motivación integrativa y motivación instrumental, propuestos por Gardner y Lambert (1972).

Motivación integrativa

En la adquisición de lenguas extranjeras, la motivación integrativa se refiere al anhelo del estudiantado por aprender la LE con el propósito de establecer contacto, identificarse e incluso formar parte de la comunidad de habla de dicha lengua (Gardner y Lambert, 1972). De acuerdo con esta perspectiva, este tipo de motivación implica una actitud positiva hacia la lengua meta, su cultura y sus hablantes, así como el deseo de interactuar con los miembros valorados de esa comunidad o de adoptar similitudes con ellos (Dörnyei y Ushioda, 2011).

Sin embargo, hoy en día se argumenta que el concepto de itálicas ya no está directamente vinculado a una comunidad específica de habla la lengua meta, sino más bien a un proceso individual de autoidentificación (Dörnyei y Ryan, 2015; Dörnyei y Ushioda, 2011). Esto es debido a que el inglés, al transformarse en una lengua internacional, pierde sus connotaciones culturales originales y se asocia con una cultura global. Por tanto, se torna complicado definir quiénes son los hablantes “nativos” del inglés o los miembros de la comunidad de esta lengua que inspirarían la motivación integrativa. Norton y Pavlenko (2019) han propuesto que los procesos motivacionales no se limitan al grado de identificación con una comunidad real de hablantes de la lengua meta, sino con la intención de obtener membresía en una

comunidad imaginaria marcada por una serie de prácticas culturales y con un sistema compartido de significados, donde la lengua es parte del repertorio simbólico de dicha comunidad.

Motivación instrumental

Por otro lado, la motivación instrumental se enfoca en el deseo de aprender la lengua meta debido a su utilidad práctica, como la posibilidad de avanzar en el ámbito laboral o superar un curso (Dörnyei y Ushioda, 2011; Gardner y Lambert, 1972). En otros términos, la motivación instrumental se fundamenta en la conveniencia o en los beneficios que el dominio de la lengua meta puede implicar en términos económicos, profesionales, académicos, entre otros (Dörnyei y Ushioda, 2011).

Gardner y Lambert (1972) sostienen que quienes tienen una mayor motivación integrativa alcanzan un mayor dominio de la lengua meta, y, aunque otras investigaciones respaldan la relevancia de la motivación integrativa en la adquisición de lenguas adicionales, también argumentan que la motivación instrumental es un factor significativo que merece atención en el contexto del aprendizaje de una LE.

Actitudes hacia el aprendizaje de lenguas

En psicología, la actitud se define como “una disposición para responder de manera favorable o desfavorable a un objeto, persona, institución o evento” (Ajzen, 2005, p. 32). En el contexto del aprendizaje de lenguas, esto se refiere a las disposiciones valorativas y a los sentimientos que las personas tienen hacia una lengua extranjera y a las conexiones que se forman entre la comunidad de habla de la lengua meta y quienes están aprendiendo o migrando hacia ese idioma (Inostroza et al., 2024). En este sentido, Schumann (1976) señala que

las orientaciones actitudinales se refieren a las expectativas culturales que mantienen los aprendices de la lengua meta hacia los hablantes de esa lengua y viceversa. Dichas expectativas incluyen estereotipos étnicos sobre los cuales la comunidad valora positiva o negativamente al otro. (p. 138)

Desde una perspectiva psicosocial, Janés (2006) sostiene que analizar la actitud de un individuo o una comunidad ayuda a predecir su comportamiento. Bajo esta perspectiva, los factores emocionales influyen en gran medida en el aprendizaje de una lengua, afectando el proceso de aprendizaje en diversos grados (Dörnyei y Ryan, 2015). La relación entre la lengua y la actitud puede tener un impacto emocional en el estudiantado, influenciar su percepción de quienes hablan ese idioma y, así, complicar o facilitar el aprendizaje en función de la actitud (As Sabiq et al., 2021; Janés, 2006).

Sin embargo, estos modelos se enfocan en las interacciones entre estudiantes y hablantes nativos, una situación poco común y no aplicable a la mayoría de estudiantes de inglés en todo el mundo (Taguchi et al., 2009). Esta carencia, en países como Colombia, de una comunidad de hablantes nativos de inglés cercana y la imposibilidad inmediata de viajar a países anglófonos específicos, lleva a Torres (2019) a sugerir que, en el entorno educativo formal, como en escuelas e institutos, las actitudes están más relacionadas con factores como “el profesor, los compañeros de clase, los materiales, actividades extracurriculares, entre otros” (p. 27). Por tanto, actualmente se otorga más importancia a las actitudes hacia el entorno de aprendizaje, abarcando aspectos como la dinámica del aula, las relaciones con compañeros, el ambiente grupal, el docente y los materiales didácticos utilizados.

Metodología

Este estudio se inscribe en una metodología de investigación de enfoque cuantitativo, de campo, con diseño de encuestas y de alcance descriptivo. Se optó por este método por el hecho de que los estudios de tipo cuantitativo, cuyo principal instrumento de recolección de datos han sido pruebas estandarizadas o encuestas, es común en muchos de los estudios anteriores sobre motivación y actitudes en el aprendizaje de LE y en un buen número

de estudios que han comparado diferencias en el aprendizaje de lenguas en función del sexo. Esto nos permitirá comparar los resultados del presente estudio con otros anteriores y determinar si, al considerar el género en términos no binarios, se mantiene la ventaja femenina para la motivación en el aprendizaje de lenguas. Sobre el alcance descriptivo, queremos señalar que, si bien se aplicaron procedimientos estadísticos para comparar la diferencia entre grupos (esto se explica más adelante en *Procedimientos*), consideramos que por el tamaño de la muestra y el método de muestreo (voluntario) no es posible alcanzar las condiciones del alcance explicativo y, a modo de abordaje incipiente al fenómeno de estudio, ofrecemos una descripción que futuros estudios podrán explorar con mayor profundidad.

Participantes

En este estudio se contó con la participación de 54 estudiantes de diferentes programas académicos de una universidad pública del suroccidente colombiano. Los y las estudiantes participantes tenían edades entre 17 y 30 años. La participación fue voluntaria y el único requisito es que estuvieran matriculados en cualquiera de los cursos de inglés que forman parte de la malla curricular de los programas académicos y que respondieran los dos instrumentos de recolección de datos. Según su identidad de género, los y las participantes se clasifican en 35 mujeres cisgénero, 18 hombres cisgénero y una persona no binaria. Se trató de una muestra no probabilística.

Instrumentos

Encuesta de actitudes y motivación

Se tradujeron y adaptaron 39 ítems de la encuesta de Taguchi *et al.* (2009) con una escala Likert de cinco puntos en un espectro desde “muy de acuerdo” hasta “muy en desacuerdo”. Los elementos seleccionados tuvieron como finalidad evaluar la motivación y la actitud de los y las participantes en seis categorías que los autores definieron a

partir del modelo teórico sociocognitivo de la motivación de [Gardner y Lambert \(1972\)](#), pero actualizando e incluyendo otros modelos derivados de los trabajos de [Dörnyei y Ushioda \(2011\)](#):

- *Instrumentalidad-Promoción*. Se mide la percepción del individuo sobre los beneficios que el dominio de la lengua meta, en este caso el inglés, puede traer a nivel académico o profesional, como aumentar sus ingresos o conseguir mejores oportunidades laborales.
- *Instrumentalidad-Prevención*. Se mide el valor que da el individuo al dominio de la lengua en la prevención de consecuencias o situaciones negativas como “perder” un curso, obtener una baja calificación o perder oportunidades laborales al no tener una certificación del nivel adecuado en esa lengua.
- *Interés cultural*. Se mide el interés del participante hacia los productos culturales asociados a o producidos en la lengua meta, como series, películas o revistas.
- *Integratividad*. Se mide la actitud del participante hacia la lengua meta, su cultura y sus hablantes nativos.
- *Actitudes hacia la comunidad de habla inglesa*. Se miden las actitudes de los participantes hacia la comunidad hablante de la lengua meta.
- *Actitudes hacia el aprendizaje de inglés*. Se miden las actitudes de los participantes hacia el ambiente y la experiencia específica en la que aprende el idioma.

Inventario de roles de sexo de Bem

Se empleó la versión abreviada del inventario de roles de sexo de Bem (BSRI, por su sigla en inglés) revisado por [Bosques *et al.* \(2015\)](#), que evalúa el nivel en el que una persona adopta actitudes, intereses y comportamientos socialmente asociados a hombres o a mujeres. Para tal fin, el BSRI utiliza una escala de diferencial semántica con medida de frecuencia donde cada participante indica, en

un rango del 1 (nunca) a 7 (siempre), el grado con el que se identifica con 28 adjetivos; 14 relacionados con masculinidad y otros 14 relacionados con feminidad. Según la media de las respuestas, los y las participantes se pueden clasificar en:

- *Femenino*. Si la media de los ítems femeninos es superior a 4,9 y la media de ítems masculinos inferior al mismo número.
- *Masculino*. Si la media de los ítems masculinos es superior a 4,9 y la media de los ítems femeninos inferior al mismo número.
- *Andrógino*. Si tanto la media de los ítems femeninos como la media de los masculinos son superiores a 4,9.
- *Indiferenciado*. Si tanto la media de los ítems masculinos como la de los femeninos son inferiores a 4,9.

Por otra parte, en el apartado inicial del cuestionario, en el que se recopiló información como la edad y el programa académico, se le pidió a cada participante indicar su identidad de género en una pregunta de opción múltiple con las siguientes opciones: mujer cisgénero, hombre cisgénero, mujer transgénero, hombre transgénero, persona no binaria, otro. Para evitar confusiones se agregó una corta definición en cada una de las opciones, por ejemplo, *mujer cisgénero* –mujer que se identifica con el género que le asignó al nacer– y *persona no binaria* –persona que no se identifica con ninguno de los dos géneros tradicionales (hombre-mujer)–.

Procedimiento

Los dos instrumentos fueron traducidos y revisados siguiendo las pautas para la traducción de cuestionarios sugeridas por Dörnyei y Dewaele (2023), que incluyen la elaboración de múltiples versiones, la unificación por consenso, la revisión por un experto en la metodología de investigación y la revisión por un experto en traducción. Las versiones definitivas se pilotaron con 10 estudiantes de la Licenciatura en lenguas extranjeras de la misma universidad. Se hicieron ajustes de

forma y se afinaron los últimos detalles. Posteriormente, los cuestionarios se configuraron en la plataforma Google Forms.

Con autorización de la Jefatura del Departamento de Lenguas Extranjeras de la universidad donde se llevó a cabo el estudio, el cuestionario se envió por correo electrónico a 500 estudiantes seleccionados al azar. En la carta se les especificó que la participación era completamente voluntaria y se explicaron las medidas que se tomarían para garantizar el anonimato y la entera confidencialidad de los datos. Setenta participantes respondieron a la invitación, pero solo 54 cumplieron con el requisito de responder ambos cuestionarios.

Para el análisis de los datos se utilizó el *Statistical Package for Social Science (SPSS-IBM)*, versión 26. Esto permitió calcular las estadísticas descriptivas de tendencia central (sumatorias, medias, moda, frecuencias) y las de dispersión (desviación estándar y varianza). De este modo, los y las participantes fueron clasificados en una de las cuatro categorías de género resultantes del BSRI. Para determinar si estas categorías influyen en la motivación y actitud hacia el aprendizaje del inglés se utilizó el análisis de varianza de una vía (Anova), el cual permite hacer la comparación de las medias obtenidas en una variable continua (en este caso el puntaje del cuestionario de motivación y actitudes) con respecto a una variable categórica de varias dimensiones o niveles (en este caso, las categorías resultantes del BSRI).

Resultados y análisis

Carácter fluido, no binario, del género

Como se muestra en la figura 1, aunque la forma en la que se identifican los y las participantes tiene de la binariedad de género (18 participantes se identificaron como hombres y 35 como mujeres cisgénero; mientras que solo 1, como persona no binaria), al observar los resultados del BSRI se nota que la tendencia se dirige hacia la androginia (21 participantes) y la indiferenciación (13 participantes). Estos resultados indican que la mayoría

de los y las participantes adoptan roles de género que no se ajustan estrictamente a una de las categorías masculino o femenino, apuntando a que, en la mayoría de los casos, la identidad de género de una persona no se alinea completamente con los roles de género tradicionales que definen su personalidad.

Al analizar la [figura 1](#), solo el 11% de los participantes identificados como hombres cismáticos fueron clasificados en roles masculinos por el BSRI, mientras que el 20% de las mujeres cismáticas obtuvieron puntajes que las ubicaron en roles femeninos. Además, se notó que los casos en los que predominaban características del género opuesto eran escasos (28% de los hombres cismáticos clasificados en roles femeninos y 14% de las mujeres cismáticas en roles masculinos). Esto sugiere que, a pesar de la prevalencia de un paradigma binario en la sociedad para clasificar a las personas como hombres o mujeres, la personalidad e identidad individual tienden a ser más androginas (33% de los hombres cismáticos

y 43% de las mujeres cismáticas) o indiferenciadas (28% de los hombres cismáticos y 23% de las mujeres cismáticas). En resumen, la tendencia muestra que, independientemente de la identidad de género declarada, la personalidad de cada individuo incluye características tanto "masculinas" como "femeninas", sin que ninguna predomine sobre la otra. Por tanto, resultaría difícil predecir el comportamiento de una persona basándose únicamente en su identidad de género declarada.

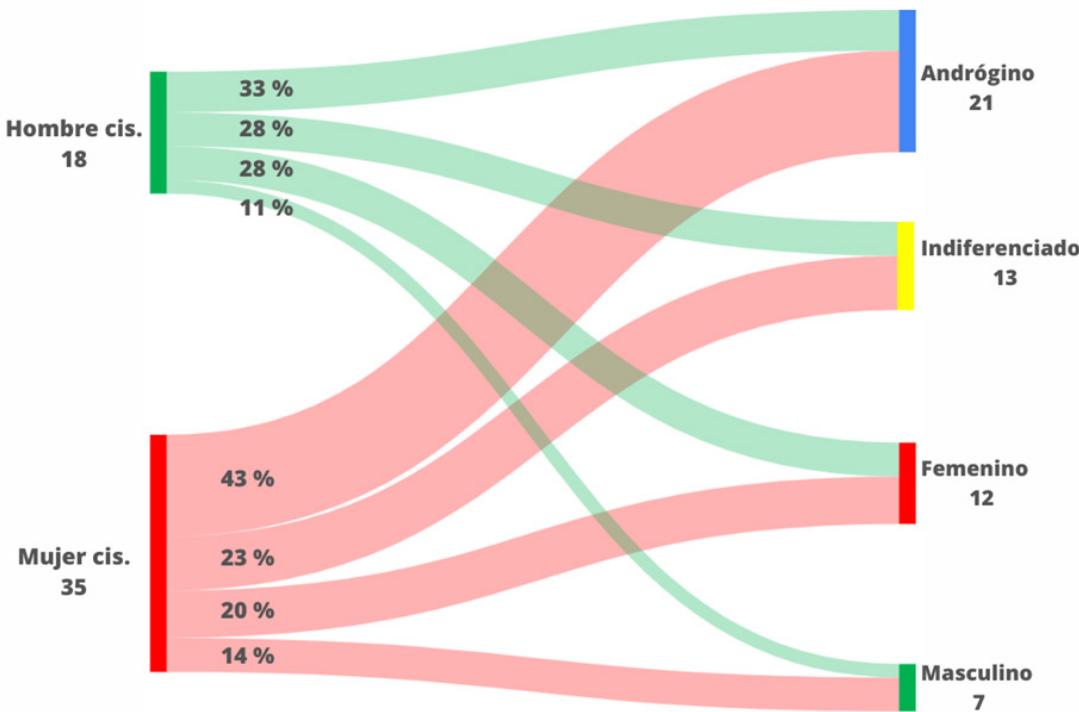
Motivación y actitudes según el género

Instrumentalidad-Promoción

Como se presenta en la [tabla 1](#), por un lado, los hombres cismáticos tienen una media ligeramente más alta y una desviación estándar más baja que las mujeres, diferencia que no es estadísticamente significativa (esto coincide con los resultados de [Alghamdi et al., 2023](#); y de [Ghazvini y Khajehpoura, 2011](#)). Por otro lado, la categoría

Figura 1

Comparación entre la identidad de género y los resultados del BSRI



andrógino presenta una media cuatro puntos superior a la siguiente categoría, *femenino*. Esto sugiere que tanto las personas andróginas como las femeninas exhiben una motivación instrumental de promoción más elevada en comparación con las personas indiferenciadas o masculinas, diferencia que sí es estadísticamente significativa ($p=0,027$).

Según estos resultados –a pesar de la aparente mayor motivación instrumental de promoción entre los hombres cisgénero–, quienes exhiben rasgos asociados con la masculinidad presentan un promedio menor en esta categoría. En otros términos, las personas cuyos roles de género se enmarcan en lo masculino no tienen una motivación instrumental de promoción más elevada, incluso cuando sí lo hacen a la luz de una visión binaria.

Instrumentalidad-Prevención

A diferencia de los resultados anteriores, pese a que ambos géneros binarios muestran una baja motivación instrumental de prevención, para esta

variable se observa en la [tabla 2](#) una diferencia que no alcanza significancia estadística: las mujeres presentan una media ligeramente más alta, aunque su desviación estándar también es mayor que la de los hombres. Del mismo modo, a pesar de que las cuatro categorías propuestas por el BSRI exhiben una baja motivación instrumental de prevención, las personas andróginas muestran un promedio ligeramente superior en comparación con las personas femeninas, indiferenciadas y masculinas. Nuevamente, esta diferencia carece de significancia estadística.

Interés cultural

En relación con el interés cultural, como se muestra en la [tabla 3](#), las mujeres exhiben un promedio y una desviación estándar superiores a los hombres, aunque esta diferencia no alcanza significancia estadística. En esta categoría, la distinción binaria se alinea con la clasificación del BSRI, que muestra una menor desviación estándar, ya

Tabla 1

Motivación instrumental de promoción según el género de los y las participantes

			N	Media	DE	F	Sig.
Inst_prom	Id. de género declarada	Hombre	18	48	5,86	0,034	.854
		Mujer	35	47	7,70		
	Género según BSRI	Andrógino	22	51	4,79		
		Indiferenciado	13	45	6,96	3,308	.027
		Femenino	12	47	5,37		
		Masculino	7	43	11,49		

Tabla 2

Motivación instrumental de prevención según el género

			N	Media	DE	F	Sig.
Inst_prev	Id. de género declarada	Hombre	18	24	5,74	0,433	.513
		Mujer	35	26	6,36		
	Género según BSRI	Andrógino	22	24	7,35		
		Indiferenciado	13	22	2,98	0,425	.736
		Femenino	12	23	3,48		
		Masculino	7	21	4,19		

que tanto los hombres como las personas con características masculinas presentan la media más baja de interés cultural. Estos resultados coinciden con las conclusiones de [Ghazvini y Khajehpoura \(2011\)](#), quienes señalan que las mujeres muestran una mayor motivación integrativa, lo que implica un mayor interés cultural.

Integratividad

En esta categoría, presentada en la tabla 4, las mujeres muestran una media más elevada, sugiriendo una mayor motivación integrativa en comparación con los hombres, lo que concuerda con los hallazgos de [Alghamdi et al. \(2023\)](#), [Ghazvini y Khajehpoura \(2011\)](#), de [Kositany-Langat y Chepchieng \(2019\)](#) y de [Mudra \(2016\)](#), y es contrario a los resultados de [As Sabiq et al. \(2021\)](#). En contraste con las categorías anteriores, aunque esta diferencia no alcanza significancia estadística, los hombres tienen una desviación estándar más

alta en esta categoría. Por otra parte, en cuanto a las categorías del BSRI, las personas andróginas son las únicas con una media diferente y superior, y una desviación estándar menor. Sin embargo, esta diferencia tampoco es estadísticamente significativa. En resumen, desde una perspectiva binaria, las mujeres exhiben una ligera superioridad en la motivación integrativa en comparación con los hombres, pero esta diferencia se diluye al considerar una perspectiva no binaria.

Actitudes hacia la comunidad de habla inglesa

De acuerdo con los datos en la [tabla 5](#), aunque en lo que respecta a las categorías del BSRI, la categoría *andrógina* se sitúa por encima de las demás, manteniendo la tendencia que se ha observado en todas las categorías de la motivación; se observa también que las mujeres muestran una actitud más favorable hacia la comunidad de habla inglesa en comparación con los hombres. Esta es la única

Tabla 3*Interés cultural según el género*

		N	Media	DE	F	Sig.
Interes_cultural	Id. de género declarada	Hombre	18	16	3,01	2,825 .099
		Mujer	35	18	3,18	
	Género según BSRI	Andrógino	22	18	2,41	
		Indiferenciado	13	17	2,54	1,277 .293
		Femenino	12	17	2,66	
		Masculino	7	16	5,96	

Tabla 4*Integratividad según el género*

		N	Media	DE	F	Sig.
Integratividad	Id. de género declarada	Hombre	18	11	2,29	2,201 .144
		Mujer	35	12	1,94	
	Género según BSRI	Andrógino	22	13	1,71	
		Indiferenciado	13	11	1,98	2,189 .101
		Femenino	12	11	1,86	
		Masculino	7	11	3,02	

categoría que, desde una perspectiva binaria, revela una diferencia estadísticamente significativa ($p=0,022$). En esta categoría se encuentran aspectos que se refieren al deseo de viajar, conocer personas y saber más sobre la comunidad que habla la lengua meta, es decir que existe un deseo de integrarse con esa comunidad, por tanto, se podría decir que este resultado concuerda con [Ghazvini y Khajehpoura \(2011\)](#).

Actitudes hacia el aprendizaje del inglés

Como se ve en la [tabla 6](#), esta es la única categoría en la que no se observa una disparidad en la media de respuestas entre mujeres y hombres, lo que concuerda con los resultados de [Appiah-Kubi \(2019\)](#), para quienes tanto en hombres como en mujeres existe la percepción de que el inglés es una herramienta para la comunicación internacional. En contraste, en las categorías del BSRI, este

aspecto revela una diferencia estadísticamente significativa ($p=0,002$) entre las personas androgíneas y las demás categorías.

Conclusiones

A partir de los resultados, se puede concluir que los roles de género adoptados por los y las participantes no se adhieren exclusivamente a las categorías binarias de género masculino y femenino, como sí lo hace su identidad de género declarada, sino que tienden a fusionar ambos para dar paso a categorías como la androginia o la indiferenciación. En este contexto, los roles de género que influyen en los y las participantes no se alinean estrictamente con la identificación de género que tienen, lo que respalda la idea de la limitación de la categorización binaria del género y destaca la necesidad de incorporar otras dimensiones en dicha clasificación.

Tabla 5

Actitud hacia la comunidad de habla según el género

			N	Media	DE	F	Sig.
Actitud_com_hab	Id. de género declarada	Hombre	18	15	2,42	5,588	.022
		Mujer	35	17	3,14		
	Género según BSRI	Andrógino	22	18	2,09	1,871	.147
		Indiferenciado	13	16	2,98		
		Femenino	12	16	3,48		
		Masculino	7	15	4,19		

Tabla 6

Actitud hacia el aprendizaje de inglés según el género

			N	Media	DE	F	Sig.
Actitud_aprend_ing	Id. de género declarada	Hombre	18	30	5,28	0,161	.690
		Mujer	35	30	6,03		
	Género según BSRI	Andrógino	22	33	5,03	5,522	.002
		Indiferenciado	13	27	4,53		
		Femenino	12	31	5,51		
		Masculino	7	26	5,59		

En términos generales, no se observan en los resultados diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, excepto en el caso de las actitudes hacia la comunidad de habla inglesa, donde las mujeres muestran una actitud más positiva. Además, el grupo clasificado como andrógino registra niveles superiores de motivación y actitudes más favorables hacia el aprendizaje del idioma en casi todas las categorías, de las cuales la instrumentalidad de promoción y las actitudes hacia el aprendizaje de inglés presentan una diferencia estadísticamente significativa. La “superioridad” mostrada por este grupo concuerda con los resultados de [Yu et al. \(2021\)](#), quienes afirman que aquellos que se resisten a las normas tradicionales de género se ajustan mejor académicamente en comparación con quienes se adhieren a esas normas restrictivas.

En suma, este estudio no respalda la creencia en una supuesta ventaja femenina en el aprendizaje de lenguas, al menos en términos de motivación en esta área. No obstante, se observó en el grupo de participantes andróginos, compuesto tanto por hombres como mujeres con rasgos de personalidad tanto femeninos como masculinos, una mayor motivación instrumental de promoción y actitudes más favorables hacia el aprendizaje (que incluyen aspectos de la situación de aprendizaje y características de la clase). Asimismo, es destacable que la mayoría de las respuestas organizadas según las categorías del BSRI muestran una desviación estándar menor, en comparación con las categorías binarias de la identidad de género declarada, lo que indica una mayor homogeneidad en las opiniones y orientaciones motivacionales de los y las participantes desde esta perspectiva. Este hallazgo sugiere la conveniencia de considerar categorías alternativas, no binarias y más específicas para investigar la influencia de la variable género en otras variables, como el rendimiento estudiantil y la interacción con los materiales de clase, entre otros.

Ahora bien, este estudio no pretende dar recomendaciones sobre cómo motivar a los estudiantes ya que los instrumentos utilizados, su enfoque

y diseño no tenían dicho propósito. Sin embargo, los y las docentes de ILE a nivel universitario deben tener en cuenta que la motivación más alta hacia la lengua no es inherentemente femenina. Por otra parte, el abordaje de los contenidos con una perspectiva binaria del género, a menudo invisibilizando y evitando temas que se desvían de ese canon social puede de hecho ser frustrante y desmotivante para los estudiantes.

Naturalmente, el tamaño de la muestra participante y su carácter no probabilístico indican que estos resultados y las recomendaciones derivadas de ellos deben ser consideradas con cautela, y resaltan la necesidad de realizar más investigaciones en el futuro que confirmen los hallazgos del presente estudio.

Reconocimientos

Este artículo de investigación es derivado del proyecto de investigación 3263-T866i “Identidad de género y motivación en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera”, en el marco de la investigación formativa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés, de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.

Referencias

- Ajzen, I. (2005). *Attitude, personality and behavior*. Open University.
- Alghamdi, A., Albawardi, A., Alzuabi, N. y Alshaiji, L. (2023). Does gender matter? Motivation and learning EFL. *International Journal of Arabic-English Studies*, 23(1), 17-44. <https://doi.org/10.33806/ijaes2000.23.1.2>
- Ambu, A. y Al-Mahrooqi, R. (2012). The influence of gender on Omani college students' English language learning strategies, comprehension and motivation. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1(4), 230-244. <https://doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.4p.230>

- Appiah-Kubi, R. (2019). *The influence of gender on attitudes and motivation towards learning English as a second language: A case of Ghanaian senior secondary school students* [Tesis de maestría, Universidad de Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/1956/21126>
- As Sabiq, A., Hariroh, S., Khusna, A., Shita, D. y Qothrun, D. (2021) Investigating gender differences on the students' attitudes and motivation toward English learning. *English Franca: Academic Journal of English Language and Education* 5(2), 233-258. <https://dx.doi.org/10.29240/ef.v5i2.2704>
- Bosques, L., Álvarez, G. y Escoto, M. (2015). Revisión de las propiedades psicométricas del inventario de roles sexuales de Bem. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(2), 119-129. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242799002>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Castañeda Peña, H. (2021). Local identity studies of gender diversity and sexual orientation in ELT. *HOW*, 28(3), 154-172. <https://doi.org/10.19183/how.28.3.683>
- Castañeda Peña, H., Ubaque-Casallas, D. y Delgado-Ochoa, J. (2022). Embodied gender/sex identity and English language teaching: Two narratives and dissident identities from Colombia. *Issues in Educational Research*, 32(3), 906-924.
- Cuklanz L. y Erol A. (2020). Teoría queer y metodologías feministas: el estado de la cuestión. *Investigaciones Feministas*, 11(2), 211-220. <https://doi.org/10.5209/infe.66476>
- Daif-Allah, A. y Aljumah, F. (2020). Differences in motivation to learning English among saudi university students. *English Language Teaching*, 13(2), 63-74. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n2p63>
- Dörnyei, Z. y Dewaele, J.M. (2023). *Questionnaires in second language research. Construction, administration, and processing*. Routledge. <https://www.routledge.com/Questionnaires-in-Second-Language-Research-Construction-Administration-and-Processing/Dornyei-Dewaele/p/book/9781032364315>
- Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2.^a ed.). Pearson Education Limited.
- Duff, P. (2017). Social dimensions and differences in IS-LA. En S. Loewen y M. Sato (eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 379-395). Routledge.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. (2.^a ed.). Oxford University Press.
- Fernández, A. y Canga, A. (2014). A preliminary study on motivation and gender in CLIL and non-CLIL types of instruction. *International Journal of English Studies*, 14(1), 21-36. <https://doi.org/10.6018/ijes/14/1/156681>
- Formento Torres, A. C., Quílez Robres, A. y Cortés Pascual, A. (2023). Motivación y rendimiento académico en la adolescencia: una revisión sistemática metaanalítica. *Relieve*, 29(1), 1-23. <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25110>
- García Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, (7), 71-81. <https://www.redalyc.org/pdf/2710/271020873007.pdf>
- García Vega, E., Fernández, P., y Rico, R. (2005). Género y sexo como variables moduladoras del comportamiento sexual en jóvenes universitarios. *Psicothema*, 17(1), 49-56. <https://www.psicothema.com/pi?pii=3063>
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers.
- Ghazvini, S. y Khajehpoura, M. (2011). Attitudes and motivation in learning English as second language in high school students. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 15, 1209-1213. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.264>
- Gómez, J. (2018). Diferencias en las creencias entre hombres y mujeres acerca del aprendizaje del idioma inglés. *Revista Signos*, 51(97), 193-217. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342018000200193

- Herrera, P. (2000). Rol de género y funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 568-573. <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v16n6/mgi08600.pdf>
- Inostroza, M. J., Perez-Villalobos, C. y Tabalí, P. (2024). Chilean primary learners' motivation and attitude towards English as a foreign language. *Education Science*, 14(3), 262. <https://doi.org/10.3390/educsci14030262>
- Janés, J. (2006) Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 117-132. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411341008.pdf>
- Jiménez Moya, G., Carvacho, H. y Álvarez, B. (2020). Azul y rosado: la (aún presente) trampa de los estereotipos de género. *Midevidencias*, (23), 1-9. <https://mideuc.cl/wp-content/uploads/2022/11/Midevidencias-N23.pdf>
- Kositany-Langat, L. y Chepchieng, M.C. (2019). Influence of gender on students' attitudes towards English language in Kenya. *The International Journal of Humanities & Social Studies*, 7(4), 82-85. <https://doi.org/10.24940/theijhss/2019/v7/i4/HS1904-020>
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "género". *Nueva Antropología*, 3(30), 173-198. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/15480/13816>
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 95-118. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/360>
- Leaper, C., Farkas, T. y Brown, C. (2011). Adolescent girls' experiences and gender-related beliefs in relation to their motivation in Math/Science and English. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 268-282. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9693-z>
- Lee, J. F. (2014). A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: Gender representation. *Linguistics and Education*, 27, 39-53. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.07.002>
- Lozano, I. y Rocha, T. (2011). La homofobia y su relación con la masculinidad hegemónica en México. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 22, 101-121. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/repos/v22/a05.pdf>
- Mendoza, J., González, K. y Silva, C. (2013). Autopercepción, ideal personal y prescripción social del rol de género con relación a las actitudes hacia la alimentación en un grupo de mujeres adolescentes. *Psicología y Salud*, 23(1), 63-73. <https://doi.org/10.25009/pys.v23i1.516>
- Mojica, C. (2023). Understanding gender in the dynamics of the hidden curriculum: An ELT Colombian case study. *HOW*, 30(1), 9-27. <https://doi.org/10.19183/how.30.1.665>
- Mudra, H. (2016). Prospective EFL teachers' beliefs about language learning and gender differences in a Higher Education context. *International Journal of Academic Research in Education*, 2(1), 42-50. <https://doi.org/110.17985/ijare.13474>
- Norton, B. y Pavlenko, A. (2019). Imagined communities, identity, and English language learning in a multilingual world. En X. Gao (ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 703-718). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_34
- Núñez Pardo, A. (2022). Indelible coloniality and emergent decoloniality in Colombian-authored EFL textbooks: A critical content analysis. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 702-724. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a07>
- Nyikos, M. (2008). Gender and good language learners. En C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 77-83). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497667.008>
- Oga-Baldwin, W. L. Q. y Fryer, L. K. (2020). Girls show better quality motivation to learn languages than boys: Latent profiles and their gender differences. *Helix*, 6(5). <https://doi.org/10.1016/j.helix.2020.e04054>
- Papi, M. y Hiver, P. (2022). Motivation. En L. Shaofeng, P. Hiver y M. Papi (eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences* (pp. 113-127). Routledge. <https://www.routledge.com/The-Routledge-Handbook-of-Second-Language-Acquisition-and-Individual-Differences/Li-Hiver-Papi/p/book/9781032219141>

- Rodríguez, A. M. (2022). English teachers gendered identities constructions in their doings, sayings and relatings. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(1), 105-118. <https://doi.org/10.14483/22487085.17903>
- Schumann, J. H. (1976). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning*, 26(1), 135-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00265.x>
- Serrato, A. y Balbuena, R. (2015). Calladito y en la oscuridad. Heteronormatividad y clóset, los recursos de la biopolítica. *Culturales*, 3(2), 151-180. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912015000200005
- Stolcke, V. (1992). ¿Es el sexo para el género como la raza para la etnicidad? *Mientras Tanto*, (48), 87-111. <https://www.jstor.org/stable/27819956>
- Taguchi, T., Magid, M. y Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). De Gruyter. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-005>
- Tobío, C. (2012). Cuidado e identidad de género. De las madres que trabajan a los hombres que cuidan. *Revista Internacional de Sociología*, 70(2), 399-422. <https://doi.org/10.3989/ris.2010.08.26>
- Torres, V. (2019). *Perfil socioeconómico y motivacional para aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria de una institución pública de la ciudad de Palmira* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad del Valle.
- Turetsky, K. M., Sinclair, S., Starck, J. G. y Shelton, N. (2021). Beyond students: How teacher psychology shapes educational inequality. *Trends in Cognitive Science*, 25(8), 697-709. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.04.006>
- Wright, N. (2024). Let's hear it from them: An interview-based exploration of male teachers' perceptions of gender imbalance in the English language teaching profession. *TESOL Quarterly*, 58(2), 1-26. <https://doi.org/10.1002/tesq.3311>
- Yu, J., McLellan, R. y Winter, L. (2021). Which boys and which girls are falling behind? Linking adolescents' gender role profiles to motivation, engagement, and achievement. *Journal of Youth Adolescence*, 50, 336-352. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01293-z>



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN
 LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Competencia democrática y conocer reflexivo: un tejido de relaciones desde la educación matemática crítica

**Democratic Competence and Reflective Knowing:
a weaving relationships from Critical Mathematics Education**

Competência Democrática e Conhecer Reflexivo:
um tecido de relações desde a Educação Matemática Crítica

Gabriel Mancera Ortiz¹, Edna Paola Fresneda Patiño²

El hombre, en su constante autorreflexión, se revela como un ser inacabado, en una búsqueda —un proceso— de realización.
Paulo Freire (2022).

Resumen

El artículo de reflexión presentado se sustenta en una revisión de dos trabajos de posgrado en los que las consideraciones finales fueron posibles gracias a las interacciones dialógicas, en cuanto actos de lenguaje, de los estudiantes que participaron en las tesis, y tiene por objetivo comprender la posible relación entre la *competencia democrática* y el *conocer reflexivo* en el marco de la educación matemática crítica. Los argumentos teóricos de este abordaje se insertan en la perspectiva de la educación matemática crítica, mientras que la metodología adoptada se fundamenta en un estudio teórico que surge de la construcción de una red conceptual producto de los trabajos elegidos, buscando con ello la (re)construcción y el desarrollo de los conceptos e ideas de los marcos de referencia de los dos trabajos. Para ello, en cuanto tesis que sustenta el trabajo, se parte de considerar que la relación entre estos dos conceptos debe ir más allá de su asociación generada a través de la alfabetización matemática. Esta circunstancia arrojó como resultados, vínculos y complementariedades en las dos investigaciones que se realizaron con estudiantes de dos instituciones educativas colombianas. Entre las conclusiones, pudo establecerse que las características del conocer reflexivo desempeñan un papel fundamental para desarrollar la competencia democrática, que a su vez se constituyen en elementos clave para una alfabetización matemática para la ciudadanía y el cambio social.

Palabras clave: teoría de la educación, educación ciudadana, educación matemática crítica, competencias para la vida competencia democrática, conocer reflexivo.

Abstract

This reflection article is based on a review of two graduate works, whose final considerations were possible thanks to dialogic interactions, as acts of language, of the students who participated in the theses. It aims to understand the possible relationship between

1 Doctor en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. Profesor de la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Correo electrónico: gmancerao@udistrital.edu.co.

2 Doctoranda en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. Profesora de la Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia. Correo electrónico: epfresnedap@gmail.com.

Cómo citar: Mancera, G., y Fresneda, E. (2024). Competencia democrática y conocer reflexivo: un tejido de relaciones desde la educación matemática crítica. *Enunciación*, 29(2), 237-252. <https://doi.org/10.14483/22486798.22526>

Artículo recibido: 26 de julio de 2024; aprobado: 07 de octubre de 2024

democratic competence and reflective knowing within the framework of critical mathematics education, wherein the theoretical arguments of this approach are framed. Meanwhile, the adopted methodology is founded upon a theoretical study arising from the construction of a conceptual network based on the selected works, seeking to (re)construct and develop the concepts and ideas of the reference frameworks of the two works. To this effect, as a thesis that supports this article, the starting point involves considering that the relationship between the two aforementioned concepts must go beyond the association generated through mathematical literacy. As a result, this circumstance evidenced links and complementarities between the findings of two research studies carried out with students from two Colombian education institutions. Among the conclusions, it could be established that the characteristics of reflective knowing play a fundamental role in developing democratic competence, which in turn are key elements in mathematical literacy for citizenship and social change.

Keywords: education Theory, Citizenship Education, Critical Mathematics Education, Life Skills, Democratic Competence, Reflective Knowledge.

Resumo

O artigo de reflexão apresentado baseia-se em uma revisão de dois trabalhos de pós-graduação em que as considerações finais foram possíveis graças às interações dialógicas, como atos de linguagem, dos estudantes que participaram das teses e tem como objetivo compreender a possível relação entre competência democrática e conhecer reflexivo no âmbito da Educação Matemática Crítica. Os argumentos teóricos dessa abordagem estão inseridos na perspectiva da Educação Matemática Crítica, enquanto a metodologia adotada baseia-se em um estudo teórico que surge a partir da construção de uma rede conceitual produto dos trabalhos escolhidos, buscando, assim, a (re)construção e o desenvolvimento dos conceitos e das ideias dos quadros de referência dos dois trabalhos. Para tanto, como tese que sustenta o trabalho, o ponto de partida é considerar que a relação entre esses dois conceitos deve ir além de sua associação gerada por meio da alfabetização matemática. Essa circunstância nos permitiu tecer, como resultados, vínculos e complementaridades entre os achados das duas pesquisas realizadas com estudantes de duas instituições educacionais colombianas. Entre as conclusões, foi possível estabelecer que as características do conhecimento reflexivo desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da competência democrática, que, por sua vez, são elementos-chave para uma alfabetização matemática para a cidadania e a mudança social.

Palavras-chave: teoria da Educação, Educação para a Cidadania, Educação Matemática Crítica, Habilidades para a Vida, Competência Democrática, Conhecer Reflexivo.

Introducción

En el presente artículo de reflexión se analizan dos trabajos académicos que se complementan, uno a nivel de maestría y otro, de mayor profundidad, en el marco de un programa de doctorado, donde los autores, teniendo en cuenta los diálogos de los estudiantes que participaron en los estudios, exploraron respectivamente los conceptos de *competencia democrática* y *conocer reflexivo* en el contexto de la educación matemática crítica (EMC). Estos estudios se llevaron a cabo en dos instituciones educativas, una en el municipio de La Vega (Cundinamarca) y otra en Bogotá (Colombia).

Al comparar los marcos teóricos, diseños de investigación y hallazgos de ambos trabajos, se

busca, como objetivos, identificar las contribuciones de cada estudio sobre *competencia democrática* y *conocer reflexivo*, y las implicaciones para futuras investigaciones en EMC, y comprender la posible relación entre estos dos aspectos.

En una exploración inicial, encontramos que, si bien la investigación de [Fresneda y Sarmiento \(2018\)](#) caracteriza el desarrollo de la competencia democrática a partir del conocimiento reflexivo y la alfabetización matemática durante el montaje de un escenario de aprendizaje en la clase de matemáticas con estudiantes de octavo grado, sus hallazgos apuntan —en atención a las interacciones dialógicas entre los estudiantes y entre los estudiantes y el profesor ([Alro et al., 2006](#))— a que el desarrollo de la competencia democrática se ejerce gracias a la

alfabetización matemática que, a su vez, es necesaria para desarrollar el conocer reflexivo; sin embargo, no consiguieron ahondar en este último asunto. Se evidencia en [Mancera \(2020\)](#) que el conocer reflexivo, en cuanto competencia de la EMC, se conecta con la competencia democrática en general, y es caracterizado asumiendo la alfabetización matemática para el cambio social y para la ciudadanía en contextos de vulnerabilidad social. Para ello, [Mancera \(2020\)](#) se basó en los actos dialógicos de los estudiantes ([Milani, 2015](#)).

En tal sentido, este artículo tiene un carácter teórico, por cuanto se centra en la presentación, análisis e identificación de puntos de convergencia que permitan tejer y enriquecer los conceptos estudiados y que son desarrollados en los dos trabajos de grado. Además, busca, en cuanto tesis que sustenta la presente reflexión, tener en cuenta que la relación entre estos dos conceptos debe superar su asociación generada a través de la alfabetización matemática. Esta última, a su vez, se asume como un asunto que trasciende la idea de conjunto de conocimientos, habilidades y valores que excedan las limitaciones impuestas por las dificultades que surgen de las diferencias culturales y las desigualdades económicas, ya que la educación matemática, y la matemática en sí, en una idea de *alfabetización matemática para el desarrollo del capital humano*, no se consideran vinculadas a la cultura ([Jablonka, 2003](#)).

En las siguientes secciones, se abordan la tesis y los argumentos que dan vida a la reflexión presentada, además de los elementos teóricos constitutivos de las dos investigaciones analizadas (competencia democrática y conocer reflexivo). Posteriormente, se presentan los procedimientos metodológicos que orientaron la revisión de los trabajos de grado, para luego explicitar posibles conexiones, vínculos y complementariedades que se pueden tejer entre las características de la competencia democrática y del conocer reflexivo. Por último, se exponen las conclusiones, con la idea de proponer nuevos caminos investigativos que permitan abordar el vínculo entre las matemáticas, la democracia y la sociedad.

Tesis y argumentos

Los fundamentos teóricos para este artículo se enmarcan en el enfoque sociopolítico de la educación matemática, en general, y de la EMC, en particular, que ha sido influenciada por las contribuciones de diversos autores ([Skovsmose, 2023; Valero, 2021; Skovsmose y Valero, 2012; Gutiérrez, 2013; Valero et al., 2015; Fresneda Patiño et al., 2023](#)).

Este enfoque se caracteriza por su énfasis en la enseñanza de las matemáticas desde una perspectiva crítica y política, con el propósito de posibilitar la participación de los estudiantes en cuanto ciudadanos sociales y políticos. Esta participación les permite comprender su papel en la sociedad y los empodera para participar de manera activa y reflexiva en la toma de decisiones en calidad de ciudadanos. Tal circunstancia pone de relieve la idea de democracia. Al respecto, [Skovsmose y Valero \(2012\)](#) la ubican en la esfera de las interacciones sociales, “en la que las personas cada día se relacionan unas con otras para producir sus condiciones materiales y culturales de vida” (p. 13). Para estos autores, esta idea representa una “manera de vivir”, en cuanto acción política abierta llevada a cabo por la gente en “la entremezcla compleja de relaciones y procesos locales, nacionales, regionales y globales” (Held, 1995, p. ix, citado por [Skovsmose y Valero, 2012, p. 13](#)).

En este sentido, resulta fundamental para los educadores matemáticos contemplar que una educación matemática comprometida con la democracia no puede basarse simplemente en las cualidades intrínsecas de las matemáticas o en los constructos conceptuales de la disciplina misma, sino que debería tener presente, además, que muchos factores sociales, políticos, económicos y culturales dirigen y redirigen su desarrollo ([Skovsmose y Valero, 2012; Fresneda y Sarmiento, 2018](#)).

Al respecto, es posible identificar un vínculo entre la competencia democrática y el conocer reflexivo por medio de la alfabetización matemática, la cual va más allá del simple conocimiento de

las matemáticas ([Niss y Jablonka, 2020](#); [Gomes y Bernardi, 2022](#)). Se trata de una perspectiva que implica la capacidad de comprender y evaluar diversas aplicaciones prácticas de las matemáticas. Siguiendo las ideas de [Niss y Jablonka \(2020\)](#), esta concepción de la alfabetización matemática está orientada hacia la ciudadanía, al mismo tiempo que reconoce la posibilidad de utilizar las matemáticas como una herramienta crítica para abordar cuestiones de relevancia social o política. Asumida de esta manera, la alfabetización matemática se convierte en un medio para el cambio social. Al respecto, [Jablonka \(2003\)](#) señala que una *alfabetización matemática para el cambio social* es concebida como un intento por trascender el dominio de las matemáticas académicas en el plan de estudios, a través de la idea de utilizar a las matemáticas como una herramienta crítica para abordar los problemas que son de relevancia social o política. Mientras que la *alfabetización matemática centrada en la ciudadanía*, al hacer referencia a la evaluación crítica de aspectos de la cultura de los estudiantes, es considerada como la capacidad de comprender y evaluar las diferentes prácticas que involucran las matemáticas, lo que permite distinguir las aplicaciones de las matemáticas en términos de coherencia, conectividad, complejidad, comprensión, integración en una teoría y vinculación a la realidad observada o construida.

Por otra parte, [Skovsmose \(1994\)](#) señala que la discusión sobre la alfabetización es central, particularmente como resultado del trabajo de Paulo Freire, quien desarrolló la dimensión política de la educación a partir de este término:

The work of Freire is important because it starts with the basic assumption that education has to relate to critical structures of society, and because it shows how to interpret this assumption with respect to an educational practice which also teaches people how to read and write. [El trabajo de Freire es importante porque parte del supuesto básico de que la educación tiene que relacionarse con las estructuras críticas de la sociedad y porque muestra cómo

interpretar dicho supuesto con respecto a una práctica educativa que también le enseña a la gente cómo leer y escribir]. (p. 24)

En tal sentido, pensar la escuela desde otras perspectivas implica entenderla como “un centro social, político y educativo en donde los actores permitan el diálogo intersubjetivo, constructivo y participativo, y las decisiones se tomen en consenso, dentro de condiciones de igualdad y democracia creciente” ([Basabe de Quintale y Vivanco, 2008, p. 270](#)).

Un paso inicial en el camino de comprender la posible relación entre la competencia democrática y el conocer reflexivo es presentado en [Fresneda y Mancera \(2023\)](#) en el que se concluye que

la competencia democrática y el conocer reflexivo se complementan a través de la alfabetización matemática, aunque esta no debe entenderse únicamente como la capacidad de usar los números y las operaciones. Va más allá de reconocer que esas matemáticas permiten a los estudiantes constituirse como sujetos políticos capaces de usar sus contextos de vulnerabilidad social como escenarios de discusión y análisis colectivo para pensar alternativas que permitan hacer frente a esas situaciones de desigualdad e inequidad que permean la vida en sus comunidades. (p. 12)

Sin embargo, resulta clave indicar qué se entiende por estas dos ideas conceptuales desde la mirada de la EMC. [Skovsmose \(1997\)](#) señala que la competencia democrática: (i) es necesaria para que los sujetos desarrollen el conocer reflexivo y se ejerce gracias a la alfabetización matemática, situación que es interpretada por [Fresneda y Sarmiento \(2018\)](#) como una competencia que busca que se reconozca las matemáticas como una herramienta que empodera a los sujetos y los anima a tomar una postura frente a las situaciones sociales del contexto; y (ii) les permite a los sujetos, en cuanto constructo radical enraizado en un espíritu de crítica y proyecto de posibilidad, participar

en la comprensión y transformación de la sociedad, de forma que propicie una emancipación social y cultural. Es decir, da vía al uso de elementos de carácter matemático para interpretar, analizar y tomar decisiones frente a situaciones del contexto.

Según [Fresneda y Sarmiento \(2018\)](#), el desarrollo de la competencia democrática es un proceso que va evolucionando y se va complejizando en la medida en que los estudiantes avanzan en el estudio de la situación social. Esto se debe a la complejidad de los elementos teóricos que caracterizan esa competencia.

En cuanto al conocer reflexivo, [Skovsmose \(1994\)](#) se refiere a este como la capacidad de analizar y evaluar el uso de las matemáticas, para lo cual se requiere entrar en relación con el conocer matemático y el conocer tecnológico. Señala, además, que no debe asumirse una jerarquía entre tales conoceres; por ejemplo, no deben adoptarse estructuras como: "primero necesitamos elaborar una competencia matemática para ser capaces [los sujetos] de aplicarla en el logro de objetivos tecnológicos y, por último, evaluar lo que se ha hecho". [Skovsmose \(2013\)](#) define estos conoceres de la siguiente manera:

Conhecer matemático, que se refere à competência normalmente entendida como habilidades matemáticas, incluindo-se as competências na reprodução de teoremas e provas, bem como ao domínio de uma variedade de algoritmos - essa competência está enfocada na educação matemática tradicional e sua importância tem sido especificamente enfatizada pelo movimento estruturalista ou pelo "nova matemática".

Conhecer tecnológico, que se refere às habilidades em aplicar a matemática e às competências na criação de modelos. A importância do conhecer tecnológica tem sido enfatizada pela tendência dirigida para aplicações na educação matemática, que afirma que, até mesmo se os estudantes aprendem matemática, nenhuma garantia existe de que a competência desenvolvida é suficiente quando se trata

de situações de aplicação. [...] Essa competência extra chamarei de competência tecnológica ...

Conhecer reflexivo, que se refere à competência de refletir sobre o uso da matemática e avaliá-lo. Reflexões têm a ver com avaliações das consequências do empreendimento tecnológico.

[El conocer matemático se refiere a la competencia normalmente entendida como habilidades matemáticas, incluyéndose las competencias en la reproducción de teoremas y pruebas, bien como al dominio de una variedad de algoritmos —esa competencia está enfocada en la educación matemática tradicional, y su importancia ha sido específicamente enfatizada por el movimiento estructuralista y por el movimiento de la matemática moderna—.

El conocer tecnológico, que se refiere a las habilidades en aplicar la matemática y a las competencias en la construcción de modelos. La importancia del conocer tecnológico ha sido enfatizada por la tendencia dirigida para aplicaciones en educación matemática, que afirma que, incluso si los estudiantes aprenden matemática, ninguna garantía existe de que la competencia desarrollada es suficiente cuando se trate de situaciones de aplicación. [...] Esa competencia extra, es llamada competencia tecnológica...

Conhecer reflexivo, que se refiere a la competência de reflexionar sobre el uso de la matemática e evaluarlo. Las reflexiones tienen que ver con evaluaciones de las consecuencias del emprendimiento tecnológico]. (pp. 115-116)

Según este autor, la distinción entre estos tipos de conocer es de carácter analítico. En este sentido, es claro que no se trata de identificar tres tipos de actividades que conduzcan a tres tipos de conocimiento, toda vez que dichos tipos de conocer se mezclan y no son distinguibles.

A partir de reconocer que las categorías conceptuales *competencia democrática* y *conocer reflexivo* deben seguir siendo objeto de exploración, en esta reflexión —fundamentada en los hallazgos derivados de los trabajos mencionados—, se

asume que el vínculo entre estos dos conceptos debe ir más allá de su asociación generada a través de la alfabetización matemática. A la luz del epígrafe (“El hombre, en su constante autorreflexión, se revela como un ser inacabado, en una búsqueda —un proceso— de realización”: [Paulo Freire, 2022](#)), se percibe que esa relación conceptual no se constituye como una que puede determinar, describir y abarcar al hombre (como si nos pre estableciera o nos configurara de antemano), sino que le permite al hombre entenderse como un sujeto en proceso de crecimiento y realización (le posibilita irse constituyendo a sí mismo a través de sus acciones y experiencias).

En la siguiente sección, se abordan los procedimientos metodológicos que orientaron la reflexión. Desde allí, se explicitan las conexiones, vínculos y complementariedades que se tejieron entre la competencia democrática y el conocer reflexivo desde la revisión de los dos trabajos.

Perspectiva metodológica

Este artículo de carácter reflexivo tiene su origen en la revisión de los elementos conceptuales que sustentan los dos trabajos de grado. En tal sentido, metodológicamente, el documento se caracteriza por ser un estudio o ensayo teórico que busca la (re)construcción o desarrollo de “teorías, conceptos o ideas” con la intención de profundizar o desarrollar marcos de referencia ([Demo, 2000](#)). Los investigadores de esta clase de estudio no utilizan datos y hechos empíricos para validar una tesis o un punto de vista, pero sí la construcción de una red de conceptos y argumentos desarrollados con rigor y coherencia ([Fiorentini y Lorenzato, 2012](#)).

Bajo esta mirada y teniendo en cuenta que este artículo nace del interés de evidenciar que el vínculo entre la competencia democrática y el conocer reflexivo debe ir más allá de su asociación generada a través de la alfabetización matemática, se ha construido una red conceptual —entendida como una herramienta visual que permite encontrar conexiones entre los conceptos y de las ideas

subordinadas comprender de lo complejo a lo específico ([Rivera, 2018, p. 2](#))—, con el interés de identificar tejidos y complementariedades entre los elementos teóricos expresados en el desarrollo de las dos investigaciones. De esta manera, se busca aportar al surgimiento de nuevas ideas, tendencias y relaciones entre los elementos teóricos investigados en el enfoque sociopolítico de la educación matemática y específicamente en la perspectiva de la EMC.

Dado el carácter reflexivo, consideramos la pregunta “¿Cómo proceder en la revisión de los trabajos de grado?”. Metodológicamente, la revisión se orientó a través de las etapas de selección, estructuración y análisis propuestas por [Planas y Valero \(2016\)](#). En tal sentido, se buscó identificar líneas de preocupación, conexiones entre esas líneas y perspectivas expresadas en el desarrollo de las dos investigaciones.

Las etapas de selección, estructuración y análisis mantienen un espíritu inductivo ya que —aunque intuimos, por lo presentado en [Fresneda y Mancera \(2023\)](#), que es posible tejer redes conceptuales entre las características de la competencia democrática y el conocer reflexivo— no establecemos categorías *a priori*. Como investigadores y educadores matemáticos, nos interesa aportar al surgimiento de nuevos nexos entre los elementos teóricos que hemos investigado particularmente en la EMC.

De acuerdo con [Valero y Planas \(2016\)](#), la etapa de selección consiste en elegir los documentos que serán revisados. La elección de la tesis de [Fresneda y Sarmiento \(2018\)](#) y de la tesis de [Mancera \(2020\)](#) se basó en su relevancia para la exploración de la relación conceptual entre las competencias objeto de estudio. Para este artículo, se realizó una exploración de tesis cuyos datos fueron producidos en el contexto colombiano en los últimos seis años que fueran abordadas desde la EMC, además que se centraran en el desarrollo de la competencia democrática o el conocer reflexivo con estudiantes de Educación Básica y Media. Se seleccionaron ocho tesis ([Fresneda y Sarmiento, 2018](#);

Amaya y Espinosa, 2020; Mancera, 2020; Pardo y Poveda, 2021; Quintero y Rueda, 2021; Arévalo, 2023; Agredo y Chaves, 2024; Leal y Manrique, 2024) que cumplieran con los siguientes criterios: metodología cualitativa y diseño de campo; participantes pertenecientes a poblaciones vulnerables del sistema educativo colombiano; y enfoque en las características de las competencias en cuestión. Entre estas tesis, la de Fresneda y Sarmiento (2018) profundizó en la competencia democrática en estudiantes de secundaria y su metodología se apoyó en las ideas de la investigación crítica. Asimismo, se identificó el trabajo de Mancera (2020) como referente principal para el estudio del conocer reflexivo en contextos similares y cuya metodología también se basó en la investigación crítica.

Una vez definido el interés de estudiar los dos documentos, realizamos su lectura con la intención de estudiar los marcos teóricos, los diseños de investigación y los hallazgos de ambos trabajos, lo que dio paso a la segunda etapa. En la estructuración, se buscaron líneas de conexión en las dos investigaciones, con énfasis en el reconocimiento de sus elementos conceptuales constitutivos.

En la etapa de análisis, se presentan puntos de encuentro y complementariedades entre los elementos conceptuales de los dos trabajos estudiados. Así, desde la red conceptual construida por Fresneda y Sarmiento (2018), tejimos complementariedades y profundizaciones con las categorías teóricas propuestas por Mancera (2020).

En aras de una mejor comprensión, en el siguiente apartado se presentan los elementos fundamentales que constituyen cada trabajo, y se retoman y tejen redes y complementariedades entre sus principales hallazgos teóricos, para dar cuenta del propósito trazado.

Dos experiencias investigativas: la competencia democrática y el conocer reflexivo

El objetivo de Fresneda y Sarmiento (2018) fue caracterizar el desarrollo de la competencia democrática a partir del conocimiento reflexivo y la

alfabetización matemática durante el montaje de un escenario de aprendizaje en la clase de matemáticas con estudiantes de octavo grado. Los investigadores propusieron el estudio de una situación socialmente relevante que convocara los intereses e intenciones de la mayoría de los estudiantes, no solo para cambiar la rutina habitual de la clase, sino para invitarlos a participar en la construcción de su propio aprendizaje desde una mirada sociopolítica.

Para ello, se apoyaron en las ideas de García et al. (2013) sobre el montaje de un escenario de aprendizaje, toda vez que en este se reconocen dimensiones relevantes en la investigación para una mejor comprensión de la complejidad social y política que constituyen las aulas de matemáticas. Una de estas dimensiones es la interacción dialógica, la cual se propicia entre estudiantes y entre estudiantes y profesor. En consecuencia, Fresneda y Sarmiento (2018) propusieron el estudio del cuidado de sí, en particular, el uso de la motocicleta, ya que debido a las características del contexto cultural y geográfico¹, este medio de transporte era muy común, incluso en los mismos estudiantes del colegio.

Una vez reconocida esta situación social, los autores dieron paso al montaje del escenario de aprendizaje (Alrø et al., 2006; García et al., 2013) para propiciar el desarrollo de la competencia democrática y, en consecuencia, generar cambios en la cultura habitual de la clase. Proponer un escenario de aprendizaje que contribuya a modificar el ambiente de la clase (rutina, roles de los participantes, dinámica, materiales para el aprendizaje, posibilidad de leer e interpretar el mundo con las matemáticas...) implicó generar unas condiciones que propiciaran la caracterización de la competencia democrática. Allí se involucraron, entre otros aspectos, las características de la democracia

1 La investigación se desarrolló en una institución educativa de La Vega (Cundinamarca) que se caracteriza por ser un municipio muy turístico, de clima cálido, cerca de la capital del país, donde cotidianamente se observan caravanas de motos de distintos cilindrados que llaman la atención de propios y visitantes. Sumado a este hecho, se presentaba una creciente cultura de competencias ilegales en la que se habían visto involucrados jóvenes y adultos del municipio.

—colectividad, transformación, deliberación y coflexión ([Skovsmose y Valero, 2012](#))—:

- *La colectividad*, pues la democracia es responsabilidad de un grupo de personas, y la acción humana es social y requiere que esas personas compartan la conciencia de la necesidad de cooperar para tomar decisiones y generar condiciones de vida apropiadas para todos ([Skovsmose y Valero, 2012, p. 14](#)).
- *La transformación*, puesto que el cambio es el propósito de la acción política y se entiende como la capacidad de propiciar acciones colectivas para modificar y mejorar las condiciones de vida de quienes están involucrados ([Skovsmose y Valero, 2012, p.14](#)).
- *La deliberación*, que refiere a un proceso comunicativo para discutir y tomar decisiones, emitir juicios, reconocer ventajas y desventajas frente a diversas acciones antes de comprometerse en ellas ([Skovsmose y Valero, 2012, p. 15](#)).
- *La coflexión*, que se entiende como un proceso de pensamiento en el que las personas consideran de manera colectiva las ideas, acciones y experiencias vividas como parte de un esfuerzo común, de forma que toman una posición crítica hacia la situación específica ([Skovsmose y Valero, 2012, p. 16](#)).

Estos elementos se conciben como componentes de un proceso y están intrínsecamente relacionados con el análisis de situaciones sociales que involucran las intencionalidades y las intenciones de los estudiantes. En el desarrollo de la investigación, a través de las interacciones dialógicas suscitadas en el montaje del escenario de aprendizaje, los autores buscaron evidencias (declaraciones y posiciones justificadas con argumentos matemáticos) del uso que los estudiantes hacían de las matemáticas para la interpretación de la situación social; hecho que abre una posibilidad de tejido más fino entre el conocer reflexivo y la

competencia democrática con los posteriores hallazgos de [Mancera \(2020\)](#).

El propósito de la tesis doctoral de [Mancera \(2020\)](#) se concentró en “caracterizar el conocer reflexivo que desarrollan estudiantes, que viven en condiciones de vulnerabilidad social en ambientes de modelación matemática desde una perspectiva sociocrítica” (p. 33). Para iniciar la investigación se tomó como referencia el contexto de los estudiantes de undécimo grado de un colegio público de Bogotá. Este panorama implicó reconocer la complejidad del papel de la educación de los niños, niñas y jóvenes, que debe partir de la realidad social, cultural y política, y no de una homogenizada y estandarizada por los patrones de poder de nuestra sociedad.

Una alternativa a esta necesidad implicó para [Mancera \(2020\)](#) el diseño de ambientes de modelación matemática desde una perspectiva sociocrítica. [Barbosa \(2006\)](#) propone interpretar la modelación matemática como un terreno fértil para la construcción de prácticas que tengan en cuenta el papel no neutral de las matemáticas en la sociedad, a través del desarrollo del pensamiento crítico. La modelación matemática desde esta óptica reconoce la naturaleza crítica de los modelos matemáticos en la sociedad ([Araújo, 2009](#)).

En tal sentido, el ambiente de modelación matemática diseñado y desarrollado permitió producir datos, desde la participación de los estudiantes en el estudio con las matemáticas, de situaciones sociales que ellos mismos propusieron, lo cual habilitó la construcción de conocimientos en el marco de un enfoque sociopolítico. Esta información fue analizada asumiendo que el diálogo se define como una forma de comunicación con condiciones específicas: está asociado a un proceso de indagación, incluye toma de riesgos y mantiene la igualdad ([Alrø et al., 2002](#)).

Para ello, desde la perspectiva de [Alrø et al., \(2002\)](#) resulta determinante la noción de *acto dialógico*, del cual se derivan ocho tipos: entrar en contacto, localizar, identificar, defender, pensar

en voz alta, reformular, controvertir y evaluar. Asumir estas ideas permitió la percepción de cuatro rasgos distintivos como características del conocer reflexivo: pensar en el otro, lectura crítica y matemática, prácticas con las matemáticas y colectividad (Mancera, 2020).

El primero, pensar en el otro, requiere la acción de centrarnos en el rostro y no en la cara (el color de la piel, el género, los rasgos físicos...) que a su vez se constituye en una ética que se basa en

la sensibilidad al mal, al dolor y al sufrimiento (de la no indiferencia hacia el dolor del otro, reevaluando la idea ontológica del yo soy yo y tú eres tú). Así, la alternativa ante la diferencia entre el yo y el tú basado en la in-diferencia es no pensarnos como caras sino como rostros. (Mancera, 2020, p. 208)

Por su parte, la lectura crítica y matemática va más allá de utilizar las matemáticas; implica comprenderlas, evaluarlas y analizarlas. De acuerdo con Gutstein (2003), leer y escribir el mundo con las matemáticas significa

(i) comprender las relaciones de poder, las inequidades de recursos y las disparidades de oportunidades entre diferentes grupos sociales; (ii) entender la discriminación explícita basada en raza, clase social, género, lengua y otras diferencias; y (iii) deconstruir los medios y otras formas de representación y usar las matemáticas para examinar. (Mancera, 2020, p. 208)

El tercero, prácticas con las matemáticas, reconoce que los conocimientos disciplinares son una herramienta esencial en la vida cotidiana, ya que propician el hecho de comprender y afrontar las problemáticas que allí tienen lugar:

las matemáticas escolares presentadas por los presupuestos de la modelación matemática (MM) deben permitirles utilizar aquellas matemáticas ya establecidas –inventadas por otros– para dar sentido y comprender situaciones de su propia realidad, de

forma que den oportunidad para que ellos interpreten posibles significados que la matemática pueda tener. (Mancera, 2020, p. 209)

En cuanto a la colectividad, esta tiene el propósito de “pensar y actuar siendo conscientes de que [los sujetos] son parte de una sociedad, en la que cada uno es ‘un ser-entre-los-otros’. En términos de Hannah Arendt, no debemos perder nuestra condición humana de ser una subjetividad diferente entre la pluralidad” (Mancera, 2020, p. 209).

En consecuencia, al revisar los trabajos de Fresneda y Sarmiento (2018), y Mancera (2020), se vislumbran complementariedades y puntos de encuentro entre las características de la competencia democrática y el conocer reflexivo, como se describe en el siguiente apartado. También se presentan construcciones y reflexiones teóricas que dejan ver relaciones entre estas dos competencias fundamentales en el campo de la EMC, pues habilitan el uso de las matemáticas como una herramienta que impacta la vida de los ciudadanos, y que propende por el cambio social en el contexto de nuestra sociedad contemporánea (Skovsmose, 2023).

Un tejido entre las características de la competencia democrática y del conocer reflexivo: puntos de encuentro o complementariedades

Afirmar, en el contexto de la EMC, que la competencia democrática no sería posible sin la alfabetización matemática, y que a su vez, esta “es necesaria para que los sujetos desarrollen el conocer reflexivo (Skovsmose, 1997), que busca que se reconozcan las matemáticas como una herramienta que empodera a los sujetos y que permite tomar una postura frente a las situaciones sociales del contexto” (Fresneda y Sarmiento, 2018, pp. 69-70), tiene dos implicaciones sobre la alfabetización matemática.

La primera es el medio a través del cual la competencia democrática se puede ejercer. Ello supone que la alfabetización matemática resulta determinante para que las personas no se vean

limitadas en su capacidad para comprender los problemas sociales y políticos. La segunda contribuye al desarrollo del conocer reflexivo. Es decir, la alfabetización matemática nos permite comprender los problemas sociales y políticos, y tomar decisiones informadas sobre ellos; cuestionar las verdades establecidas, y tomar una postura frente a estos problemas. Pero este vínculo entre la competencia democrática y el conocer reflexivo con la alfabetización matemática ya ha sido señalado (véase [Fresneda y Mancera, 2023](#)).

Para [Valero \(1999\)](#), la EMC debe propiciar una alfabetización matemática que posibilite ejercer una competencia democrática, considerando al conocer reflexivo como la competencia de la EMC que se conecta con la competencia democrática. De lo anterior, puede señalarse que la EMC tiene implicaciones sobre un tipo de alfabetización matemática (por ejemplo, una que propenda por la ciudadanía y por el cambio social) y que, a su vez, esta trae implicaciones sobre la competencia democrática. Además, la autora señala que es el conocer reflexivo la competencia específica que se enlaza con la competencia democrática.

Bajo este contexto, la pregunta que surge es “¿Qué hay detrás de esta relación entre la competencia democrática y el conocer reflexivo que va más allá de la alfabetización matemática?”.

Para responder este interrogante, nos centramos en observar y reflexionar, como punto de partida, sobre las características de la competencia democrática (colectividad; transformación; deliberación y coflexión) y el conocer reflexivo (pensando en el otro; lectura crítica y matemática; prácticas con las matemáticas y colectividad), presentadas en los dos trabajos de grado, para vislumbrar conexiones teóricas entre estas dos competencias.

Enfocarse en la característica de *la colectividad* de la competencia democrática implica considerar el hecho de que “la acción humana es social y que la democracia requiere que las personas compartan la conciencia de la necesidad de cooperar para tomar decisiones y generar condiciones de vida apropiadas para todos” ([Skovsmose y](#)

[Valero, 2012, p. 14](#)). En este contexto, se resaltan dos ideas: la colectividad refiere a la necesidad de cooperación y a la posibilidad de la acción social conjunta. Estas ideas se relacionan con las características *pensar en el otro* y *colectividad* del conocer reflexivo. En particular:

- Partir de acciones como *compartir una conciencia de la necesidad de cooperación*, desde la experiencia de [Mancera \(2020\)](#), *promovió pensamientos sobre una ética hacia el otro que sufre* (pensar en el otro). En este sentido, [Levinas \(2016\)](#) hace un llamado a no ser indiferentes frente al dolor del otro.
- Tener en cuenta la *posibilidad de la acción social conjunta* supone aceptar que, en las reflexiones colectivas, desde el conocer reflexivo, *se pueden apreciar pensamientos que recaen en la forma en que funcionamos, en cuanto estructura humana*. Al respecto, [Arendt \(2023\)](#) señala que los individuos debemos tener la precaución y la astucia de pensar y actuar con conciencia de que somos parte de una sociedad, en la que cada uno es “un ser entre-los-otros”. Por tanto, resulta crucial que no perdamos nuestra singularidad y unicidad.

Por otra parte, según [Valero y Skovsmose \(2012\)](#), enfocarse en la característica de *la transformación* supone “la capacidad de acciones colectivas democráticas para modificar y mejorar las condiciones de vida de quienes están involucrados y de la sociedad en general” (p. 14). Además, para estos autores, la transformación se asocia, adoptando ideas de [Freire \(2023\)](#), con la percepción de vida en la que la gente pueda trascenderse tomando conciencia, y llevando a cabo lo que le falta. Con esta característica presente, dos hechos llaman la atención: (i) el impacto que pueden tener, en términos de cambio social, las acciones colectivas democráticas; (ii) que tal acción requiere un compromiso activo de los ciudadanos. Estos dos hechos se vinculan con las características del conocer reflexivo: *colectividad* y *prácticas con las matemáticas*:

- El impacto que pueden tener en términos de cambio social las acciones colectivas implica, como se señala en [Mancera \(2020\)](#), que *las reflexiones y posturas adquieren fuerza en el contexto de las relaciones con los otros*, ya que su aparición es provocada por el trabajo colaborativo activado por la *interacción y la necesidad de resolver un problema en conjunto* ([Blasco, 2014](#)), sin desconocer su experiencia interna y personal.
- El hecho de que las *acciones deben partir del compromiso activo de las personas* supone que *las prácticas con las matemáticas deben ser realizadas dando sentido y permitiendo comprender situaciones de su propia realidad*, de forma que den oportunidad para que ellas interpreten posibles significados de la matemática.

Tener en cuenta la característica de *la deliberación*, de la competencia democrática, involucra un diálogo en el que se contemplan tres aspectos: las razones (o falta de ellas) para analizar las opiniones preliminares de las personas, además de los juicios previos a la afirmación final verdadera; los pros y contras de las posibles decisiones antes de realizarlas; y los beneficios y pérdidas de posibles cursos de acción antes de comprometerse en ellos ([Skovsmose y Valero, 2012](#)). En concordancia con esta forma de concebir la deliberación, se destacan dos aspectos: las razones para analizar las opiniones preliminares de las personas, y las ventajas y desventajas de las decisiones y acciones antes de realizarlas. Estos aspectos se asocian con las características del conocer reflexivo: *pensar en el otro; lectura crítica y matemática y prácticas con las matemáticas*:

- *Las razones para analizar las opiniones preliminares de las personas ponen en consideración el no ser indiferentes ante los argumentos de los otros (incluso si son diferentes al propio).* Como se señaló en [Mancera \(2020\)](#), apoyado en las ideas de

[Levinas \(2016\)](#), es fundamental en el reconocimiento del otro distinguir entre el rostro y la cara (el color de la piel; el género; si son ciudadanos, extranjeros, padres, hijos...). “El rostro no se ve, no es una persona; el rostro nos demanda que no seamos indiferentes frente al dolor del otro” (p. 212).

- Tener en cuenta las *ventajas y desventajas de las decisiones y acciones antes de realizarlas* implica apoyarse y reflexionar críticamente alrededor de la información para asumir decisiones y acciones informadas. Lo anterior significa, por una parte, leer el mundo a partir de recursos matemáticos. Para ello, en [Mancera \(2020\)](#), siguiendo las ideas de [Gutstein \(2003\)](#), se valoran aspectos como usar las matemáticas para comprender las relaciones de poder, las inequidades de recursos y las disparidades de oportunidades entre diferentes grupos sociales; para deconstruir los medios y otras formas de representación, y para examinarlos.

Por otra parte, supone pensar las prácticas con las matemáticas como culturalmente dependientes, e histórica y socialmente construidas, y no como dadas y acabadas. En este sentido, [Mancera \(2020\)](#), siguiendo las ideas de [Caldeira \(2009\)](#), pondera por lo menos tres implicaciones: (i) la democratización del conocimiento matemático; (ii) una formación crítica de la ciudadanía; y (iii) una solidaridad de clase social.

Al tener en cuenta la característica de la *coflexión*, de la competencia democrática, hace referencia al proceso epistémico en el que los participantes “consideran los pensamientos, acciones y experiencias que viven como parte de su esfuerzo colectivo, y adoptan también una posición crítica hacia su actividad” ([Skovsmose y Valero, 2012, p. 16](#)). De esta característica, se subrayan dos elementos: los participantes contemplan los pensamientos, acciones y experiencias que viven como parte de su esfuerzo colectivo y adoptan una posición crítica hacia su actividad. Estos dos elementos, se relacionan con

las características del conocer reflexivo: *colectividad; lectura crítica y matemática y prácticas con las matemáticas*. Particularmente:

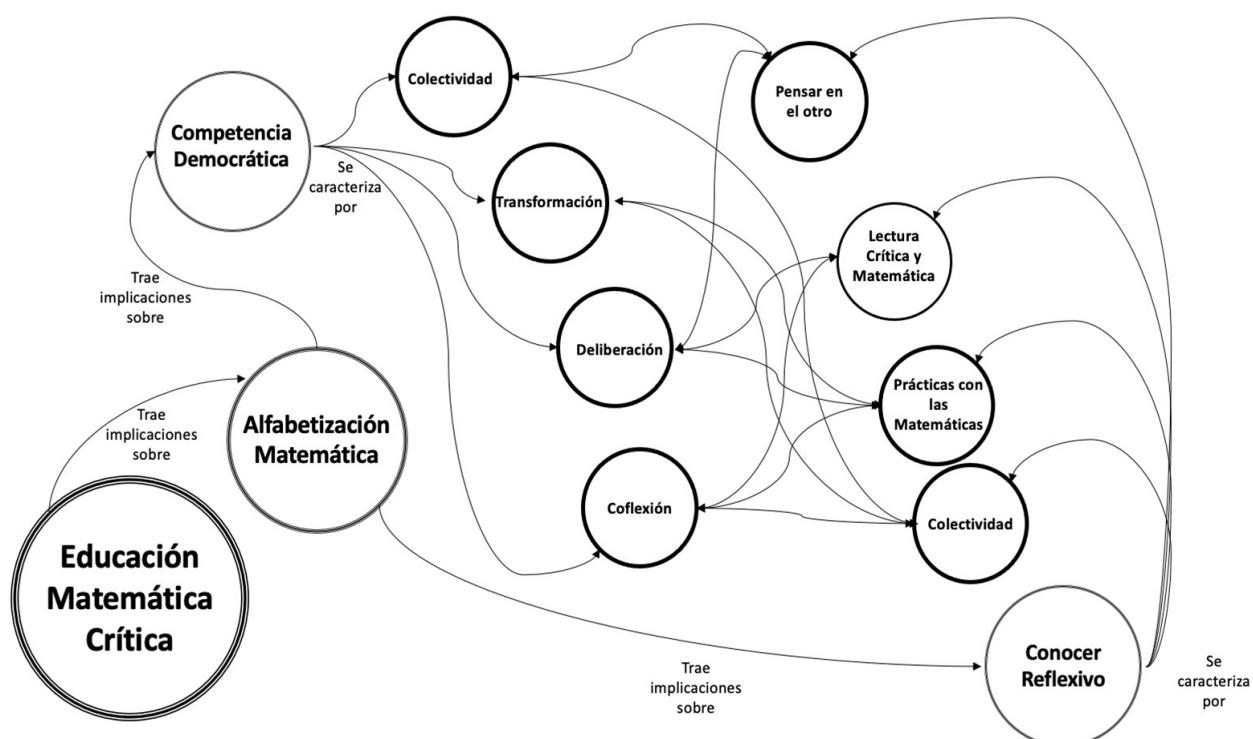
- Señalar que los *participantes contemplan los pensamientos, acciones y experiencias que viven como parte de su esfuerzo colectivo* involucra el hecho que se debe pensar y actuar entendiendo que se es parte de una sociedad (Mancera, 2020). Al respecto Arendt (2023) señala que la condición humana debe constituirse en una subjetividad diferente entre la pluralidad.
- Señalar que los participantes *adoptan también una posición crítica hacia su actividad* lleva, entre otros aspectos, a visualizar nuevas perspectivas de la misma actividad. Ello implica, como se señaló anteriormente —al tener presente las ventajas y desventajas

de las decisiones y acciones antes de realizarlas— leer el mundo a partir de recursos matemáticos y pensar las prácticas con las matemáticas como culturalmente dependientes, e histórica y socialmente construidas, y no como dadas y acabadas.

Finalmente, con el ánimo de representar el posible vínculo entre la competencia democrática y el conocer reflexivo en el marco de la educación matemática crítica, en la figura 1 se presenta el tejido entre las características de las dos competencias estudiadas. Además, en cuanto elementos precedentes a las relaciones entre las características, se esbozan las implicaciones de la EMC sobre una alfabetización matemática para la ciudadanía y para el cambio social, y de esta última, alfabetización matemática, sobre la competencia democrática y el conocer reflexivo.

Figura 1

Tejido entre el conocer reflexivo y la competencia democrática



Conclusiones

Desde el rol como profesores e investigadores situados en el enfoque sociopolítico de la educación matemática, surgió la iniciativa de buscar comprensiones entre el vínculo de la competencia democrática y el conocer reflexivo en el marco de la educación matemática crítica (EMC). Desde allí, se observan coincidencias con [Valero \(1999\)](#), para quien el conocer reflexivo es el fundamento para la competencia democrática, que a su vez es la piedra angular de una alfabetización matemática que propenda por la ciudadanía y por el cambio social. Sin embargo, esta relación va más allá de comprender que estas dos competencias son complementarias a través de la alfabetización matemática.

Para ello, resultaron determinantes las interacciones dialógicas, en cuanto actos de lenguaje, de los estudiantes que participaron en las tesis. Ello permitió que los autores de las tesis reportaran cómo los estudiantes, cuando reflexionaban con las matemáticas sobre las situaciones sociales con las que trabajaron, manifestaran la complejidad de lo que iban comprendiendo con las matemáticas. En términos de [Freire \(2021\)](#), se trata de comprender cómo las personas (en nuestro caso los estudiantes), a través de sus particulares formas de expresión, profundamente éticas, explicarán los problemas del mundo abordados.

En este estudio teórico, al reconstruir la competencia democrática y el conocer reflexivo —a través de sus características— con la intención de profundizar en su comprensión, se teje una red en la que —en función de las comprensiones alcanzadas hasta el momento— las características del conocer reflexivo desempeñan un papel fundamental para desarrollar la competencia democrática, que a su vez se constituyen en elementos clave para una alfabetización matemática para la ciudadanía y el cambio social.

Como se señaló, la colectividad de la competencia democrática —al implicar acciones como compartir una conciencia de la necesidad de

cooperación y la posibilidad de la acción social conjunta— se vincula con las ideas de pensar en el otro y en la colectividad, del conocer reflexivo. Por su parte, la transformación, al hacer referencia al impacto que pueden tener las acciones colectivas y al hecho de que estas deben partir del compromiso activo de las personas, propicia conexiones con la colectividad y las prácticas con las matemáticas, del conocer reflexivo. La deliberación, al contemplar las razones para analizar las opiniones preliminares de las personas, y las ventajas y desventajas de las decisiones y acciones antes de realizarlas, promueve conexiones con pensar en el otro, lectura crítica y matemática y prácticas con las matemáticas, del conocer reflexivo. La reflexión, al señalar que los participantes toman en cuenta los pensamientos, acciones y experiencias que viven como parte de su esfuerzo colectivo, y que adoptan también una posición crítica hacia su actividad, promueve relaciones con la colectividad; lectura crítica y matemática y prácticas con las matemáticas, del conocer reflexivo.

En este sentido, debe reconocerse que no basta con tener una alfabetización que centre su atención en la capacidad del individuo para usar las matemáticas que se supone debe aprender en la escuela, privilegiando el conocimiento académico por sí mismo, ya que no puede desconocerse que muchas veces estas son usadas en beneficio de unos pocos, además de perpetuar un estatus de ser poderosas por sí mismas. Es necesario ir más allá, reconocer la importancia de pensar en el otro y con el otro; es decir, salir de la individualidad para trabajar colectivamente. Esto significa no solo hacer una lectura crítica y matemática, sino desarrollar unas prácticas con las matemáticas, entendiendo este conocimiento disciplinar como una herramienta poderosa que nos induce a tomar una postura frente a las situaciones de nuestra vida cotidiana. Allí, se ponen en juego la capacidad de deliberación y el compromiso en busca de una transformación que desencadene acciones colectivas que mejoren las posibilidades de los individuos en la sociedad actual. Estas

acciones con las matemáticas surgen desde un esfuerzo común, desde el cual colectivamente los sujetos involucrados toman una postura crítica frente a las situaciones que los convocan, pensando y proyectando el bien-estar de todos.

Se entiende que no es suficiente con reconocer que las matemáticas rodean e interpelan diversos contextos en el que están los estudiantes. Es decir, se enseña y se aprende matemáticas para comprender, analizar y tomar una postura frente a situaciones de la vida cotidiana en contextos sociales, políticos, culturales, económicos y ambientales. En este sentido, encontrar puentes y vínculos entre las características de la competencia democrática y del conocer reflexivo permite tener elementos teóricos más robustos para leer y escribir el mundo con las matemáticas (Gutstein, 2003); leer en el sentido de interpretar las problemáticas que rodean a los individuos, y escribir, en la medida en que se puede generar transformaciones usando como sustento las matemáticas desde una mirada crítica.

Por último, se señala que la intención al estudiar y revisar la competencia democrática y el conocer reflexivo, discutidos en los informes finales de la disertación de maestría y del doctorado, es abrir caminos que posibiliten comprensiones de la posible relación entre la competencia democrática y el conocer reflexivo, en el marco de la EMC. Se reconoce, entonces, que tales comprensiones siguen siendo objeto de exploración y análisis, no es una relación acabada, sino en proceso de construcción.

Reconocimientos

Los autores expresan su agradecimiento al Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) y a la Universidad Federal de Minas Gerais en Brasil, así como a la Secretaría de Educación del Distrito Capital y a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá (Colombia), por el apoyo brindado durante el desarrollo de los proyectos de investigación de maestría

“Desarrollo de la competencia democrática en la clase de matemáticas” y de doctorado “Conocer reflexivo en contextos de modelación matemática desde una perspectiva socio crítica”, que dieron origen a este artículo.

Referencias

- Agredo, A. y Chaves, J. (2024). *Desarrollo de la alfabetización matemática mediante la implementación de escenarios de investigación, para contribuir a la formación de ciudadanos críticos* [Tesis de maestría]. Universidad del Cauca.
- Alrø, H., y Skovsmose, O. (2002). *Dialogue and learning in mathematics education. Intention, reflection, critique*. Kluwer Academic Publishers. <https://link.springer.com/book/10.1007/0-306-48016-6>
- Alrø, H., Skovsmose, O. y Valero, P. (2006). Researching multicultural mathematics classroom through the lens of landscapes of learning. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 13(2), 329-336. https://doi.org/10.1163/9789087907839_049
- Amaya, Y. y Espinosa, M. (2020). *Azúcar, dulce y enemigo. Un ambiente de aprendizaje para el desarrollo de la competencia democrática en la clase de matemáticas con estudiantes de grado noveno* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12/discover?filtertype=author&filter_relational_operator>equals&filter=A-maya+Benavides%2C+Yolanda+Ivette
- Araújo, J. (2009). Uma abordagem sócio-crítica da modelagem matemática: a perspectiva da educação matemática crítica. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 2(2), 55-68.
- Arendt, H. (2023). *La condición humana*. (Trad. R. Gil Novales). Paidós. https://proassetspdldomcdnstatics2.com/usuaris/libros_contenido/archivos/54/53587_La_condicion_humana.pdf
- Arévalo, A. (2023). *Un ambiente de aprendizaje desde la perspectiva sociocrítica de la modelación matemática: pensando la competencia democrática en el aula de clase* [Tesis de maestría, Universidad

- Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/items/afa8f765-d0f2-43fd-b3f4-398cfc4845e6>
- Barbosa, J. C. (2006). Mathematical modelling in classroom: A socio-critical and discursive perspective. *ZDM: Mathematics Education*, 38(1), 293-301. <https://doi.org/10.1007/BF02652812>
- Basabe de Quintale, M. y Vivanco, S. (2008). Representaciones sociales del saber compartido en el aula. *Educere: Investigación Arbitrada*, 12(41), 269-275.
- Blasco, C. (2014). *La subjetividad en el pensamiento ético-político de Hannah Arendt* [Trabajo de máster, Universidad de la Rioja]. Repositorio Institucional de la Universidad de la Rioja. https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000798.pdf
- Caldeira, A. D. (2009). Modelagem matemática: um outro olhar. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 2(2), 33-54.
- Demo, P. (2000). *Metodología do conhecimento*. Atlas.
- Fiorentini, D. y Lorenzato, S. (2012). *Investigações em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Autores Associados.
- Freire, P. (2021). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Paz & Terra.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido*. (Trad. J. Mellado). Siglo XXI Editores.
- Fresneda, E. y Mancera, G. (2023). *La competencia democrática y el conocer reflexivo: una relación conceptual desde la educación matemática* [Comunicación breve]. IX Congresso Iberoamericano de Educação Matemática, São Paulo, Brasil. <https://www.akademyeditora.com.br/assets/ebooks/akademy-ebook-anaisixcibempucsp2022.pdf>
- Fresneda, E. y Sarmiento, S. (2018). *Desarrollo de la competencia democrática en la clase de matemáticas* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/14298>
- Fresneda Patiño, E. P., Mancera Ortiz, G. y Camelo-Bustos, F. J., (2023). Investigaciones desde enfoques sociopolíticos de la Educación matemática en Colombia: una aproximación inicial. *Prometeica: Revista de Filosofía y Ciencias*, 27(1), 473-482. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2023.27.15333>
- García, G., Valero, P. y Camelo, F. (2013). Escenarios y ambientes educativos de aprendizaje de las matemáticas. Constitución de subjetividades en educación matemática elemental. En G. García, P. Valero, C. Salazar, G. Mancera, F. Camelo y J. Romero. (eds.), *Procesos de inclusión/exclusión. Subjetividades en educación matemática* (pp. 43-76). Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional. https://issuu.com/fondoeditorialupnc/docs/procesos_inclusio_n_-libro
- Gomes, J. M. y Bernardi, L. dos S. (2022). Alfabetização e letramento matemático: falando da matemática. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, 11(26), 66-82. <https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/5206>
- Gutstein, E. (2003). Teaching and learning mathematics for social justice in an urban, latino school. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(1), 37-73. <https://doi.org/10.2307/30034699>
- Gutiérrez, R. (2013) The sociopolitical turn in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(1), 37-68. <https://doi.org/10.5951/jresematheduc.44.1.0037>
- Jablonka, E. (2003) Mathematical literacy. En A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick y F. K. S. Leung (eds.), *Second international handbook of mathematics education* (pp. 75-102) The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Leal, J. y Manrique, S. (2024). *Conocer reflexivo en acción: explorando las características en un ambiente de aprendizaje sobre una situación económica financiera* [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Levinas, E. (2016). *Totalidad e infinito*. (Trad. J. L. Navarro). Sígueme.
- Mancera, G. (2020). *Conocer reflexivo en contextos de modelación matemática desde una perspectiva*

- sociocrítica [Tesis de doctorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositorio Institucional de la Universidad Federal de Minas Gerais. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34715>
- Milani, R. (2015). *O processo de aprender a dialogar por futuros professores de matemática com seus alunos no estágio supervisionado* [Tesis de doctorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositorio Institucional de la Universidad Estadual Paulista https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_c2352bbfc9dd404ac698c095849b234b
- Niss, M. y Jablonka, E. (2020). Mathematical literacy. En S. Lerman (ed.), *Encyclopedia of mathematics education* (pp. 548-553). Springer. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-030-15789-0_100
- Pardo, L. y Poveda, C. (2021). *Desarrollo del conocer reflexivo a partir de un ambiente de modelación matemática, desde la perspectiva sociocrítica y en la enseñanza remota de emergencia* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/items/e8cc071ef532-4bf8-921f-f0a39382d1ec>
- Planas, N., y Valero, V. (2016). Tracing the socio-cultural-political axis in understanding mathematics education. En P. Boero y G. Leder (eds.), *The second handbook of the psychology of mathematics education. The journey continues*. Sense Publishers
- Quintero, K. y Rueda, S. (2021). *Un ambiente de modelación matemática en torno a la problemática del e-waste: análisis de las interacciones que podrían dar cuenta de las características de la democracia* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13291>
- Rivera, D. (26-28 de septiembre de 2018). *Los mapas conceptuales, una herramienta para formar docentes* [Ponencia]. Eighth Int. Conference on Concept Mapping. Medellín, Colombia.
- Skovsmose, O. (1994). *Towards a philosophy of critical mathematics education*. Kluwer Academic Publishers. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-017-3556-8>
- Skovsmose, O. (1997). Competencia democrática y conocimiento reflexivo en matemáticas. *Revista EMA*, 2(3), 191-216.
- Skovsmose, O. (2013). *Educação matemática crítica. A questão da democracia*. Papirus.
- Skovsmose, O. (2023). *Critical mathematics education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-26242-5>
- Skovsmose, O. y Valero, P. (2012). Rompimiento de la neutralidad política: el compromiso crítico de la educación matemática con la democracia. En P. Valero y O. Skovsmose (eds.), *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas* (pp. 1-23). Una Empresa Docente. <http://funes.uniandes.edu.co/2001/1/Skovsmose2012Rompimiento.pdf>
- Valero, P. (1999). La educación matemática crítica en contexto. En O. Skovsmose (ed.), *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica* (pp. VII-XXIII). Una Empresa Docente. <https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/hacia-una-filosofia-de-la-educacion-matematica-critica/>
- Valero, P. (2021). Enactaciones de la educación matemática crítica en Colombia. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 14(1), 47-61. <https://doi.org/10.22267/relatem.21141.79>
- Valero, P., Andrade, M. y Montecino, A. (2015). Lo político en la educación matemática: de la educación matemática crítica a la política cultural de la educación matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 18(3), 287-300. <https://doi.org/10.12802/relime.13.1830>



REPORTE DE CASO
 LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA**Challenges of English Language Teaching:
The Case of a Public School****Retos de la enseñanza del inglés: el caso de un colegio público**

Desafíos no ensino da língua inglesa: o caso de uma escola pública

Jeesson Stiven Contreras Avendaño^{ID ROR¹}, Alejandro Malaver Duarte^{ID ROR²},
Juan Esteban Morales Vargas^{ID ROR³}, Judith Castellanos Jaimes^{ID ROR⁴}**Abstract**

This article presents a case study conducted at a public school, focusing on the English language proficiency of tenth-grade students. The study aimed to assess student performance in English while considering national policies like Colombia's National Bilingualism Plan. The data collection methods included field notes, interviews, and diagnostic tests to analyze language proficiency levels. The findings revealed some factors hindering the development of proficiency, such as student disinterest, the lack of independent learning, and a focus on receptive skills over productive ones. The students relied heavily on memorization and translation tools. This study emphasizes the importance of creating engaging educational environments to motivate students, and it calls for the active involvement of different stakeholders such as school administration, parents, and teachers in the implementation of language policies.

Keywords: case study, bilingualism, English language teaching, language policy, public education

Resumen

Este artículo presenta un estudio de caso realizado en un colegio público y centrado en el dominio del inglés de estudiantes de décimo grado. El estudio tuvo como objetivo evaluar el rendimiento de los estudiantes en inglés, considerando políticas nacionales como el Plan Nacional de Bilingüismo de Colombia. Los métodos de recolección de datos incluyeron notas de campo, entrevistas y pruebas diagnósticas para analizar niveles de dominio de idioma. Los hallazgos revelaron algunos factores que obstaculizan el desarrollo de la competencia, como la falta de interés de los estudiantes, la falta de aprendizaje independiente y un enfoque en las habilidades receptivas por sobre las productivas. Los estudiantes dependían en gran medida de la memorización y las herramientas de traducción. Este estudio enfatiza la importancia de crear entornos educativos atractivos para motivar a los estudiantes y aboga por la participación activa de diferentes actores como la administración escolar, los padres y los maestros en la implementación de políticas lingüísticas.

Palabras clave: estudio de caso, bilingüismo, enseñanza de idioma inglés, política lingüística, enseñanza pública

1 Estudiante de la Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en la enseñanza del inglés. Universidad El Bosque, Colombia. Correo electrónico: jcontrerasa@unbosque.edu.co.

2 Licenciada en Bilingüismo con Énfasis en la enseñanza del Inglés. Universidad El Bosque, Colombia. Correo electrónico: amataverd@unbosque.edu.co.

3 Estudiante de la Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en la enseñanza del inglés. Universidad El Bosque, Colombia. Correo electrónico: jmoralesv@unbosque.edu.co.

4 Magíster en Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés. Universidad El Bosque, Colombia. Correo electrónico: jcastellanoso@unbosque.edu.co.

Cómo citar: Contreras, J., Malaver, A., Morales, J. y Castellanos, J. (2024). Challenges of English Language Teaching: The Case of a Public School. *Enunciación*, 29(2), 253-269. <https://doi.org/10.14483/22486798.21435>

Artículo recibido: 24 de octubre de 2023; aprobado: 30 de julio de 2024

Resumo

Este artigo apresenta um estudo de caso realizado em uma escola pública e centrado no domínio do inglês de estudantes do décimo ano. O estudo teve como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes em inglês, considerando políticas nacionais como o Plano Nacional de Bilinguismo da Colômbia. Os métodos de coleta de dados incluíram notas de campo, entrevistas e testes diagnósticos para analisar os níveis de domínio do idioma. Os achados revelaram alguns fatores que dificultam o desenvolvimento da competência, como a falta de interesse dos estudantes, a falta de aprendizagem independente e um foco nas habilidades receptivas em detrimento das produtivas. Os estudantes dependiam fortemente da memorização e das ferramentas de tradução. Este estudo enfatiza a importância de criar ambientes educacionais atraentes para motivar os estudantes e defende a participação ativa de diferentes atores, como a administração escolar, os pais e os professores, na implementação de políticas linguísticas.

Palavras-chave: estudo de caso, bilinguismo, ensino de inglês, política linguística, ensino público.

Introduction

UNESCO's International Institute for Educational Planning defines *language policy* as the "official government decisions regarding the use of language in the public domain, including courts, schools, government offices and health services" (UNESCO, n.d.). According to Kaplan and Baldauf (1997), "a language policy is a body of ideas, laws, regulations, rules and practices intended to achieve the planned language change in the societies, group or system" (p. xi). Language policies and initiatives in Colombia include the National Bilingualism Plan (2006-2010, hereafter PNB), the Program for Strengthening the Development of Competencies in Foreign Languages (PFDCLE), and the 'Colombia Very Well' National English Program (2015-2025). Regarding the PNB, there is a lack of clarity regarding the definition of *bilingualism* (MEN, 2004a, 2004b, 2006, 2015). Therefore, it has not been applied adequately to the different bilingual programs (English and Spanish) proposed by the national government. This article discusses the teaching and learning process in the context of English education, despite the government's focus on bilingualism as being limited to Spanish and English. It highlights the misconception that bilingualism only involves Spanish and English, neglecting the broader concept of using any two languages for communication. This narrow view has negatively affected the country's linguistic diversity, which

includes Spanish, indigenous languages, sign language, and minority languages.

Since 1994, the Colombian government has assigned utmost importance to the teaching of English (Gómez Sará, 2017). The challenges of English education in Colombia include limited resources, an unequal program distribution, insufficient teacher training, the need for intercultural perspectives (Tejada-Sánchez & Truscott, 2020), and student overcrowding in public institutions. Changes to government policies and social realities have affected the sustainability of English programs in Colombia. In this vein, it is crucial to have a comprehensive approach that considers diverse social and linguistic contexts, in order to effectively implement linguistic programs and plans. Despite the challenges, there have been positive advancements in English education, e.g., some schools in Bogotá have established partnerships with international institutions such as the British Council and the Fulbright Program. Additionally, initiatives like teacher training programs and language proficiency assessments have been introduced to enhance the quality of English education. Bogotá's Secretary of Education has also implemented English programs in public schools offering bilingual pathways, where students receive instruction in both Spanish and English. According to the Secretary of Education in Bogotá, there is a bilingualism plan in alliance with United Way, which is focused on learning English and includes work teams from 20 official and private schools. This plan seeks to

promote bilingual education environments, classroom practices, and institutional plans. There are at least 19 public schools that have an emphasis on bilingualism in Spanish and English (Vargas, 2023).

This article presents the findings of a case study conducted by three preservice teachers/novice researchers and a moderator in a public school in Bogotá. They observed English teaching practices in tenth grade for two months, aiming to investigate the reasons behind the low English proficiency levels indicated by the results of the 2022 and 2023 SABER 11 tests (a state test in Colombia that measures students' educational levels). This study suggests using contextualized teaching materials and strategies to enhance communicative skills and elevate proficiency levels.

The research problem was established by analyzing SABER 11 data, specifically focusing on English proficiency. The results showed that the students who took the test in 2022 and 2023 were at an A1 level. Interviews with the school's coordinator and English teacher revealed an overall low English proficiency, particularly in reading, grammar, and vocabulary. The teaching and assessment methods primarily targeted reading comprehension and grammar knowledge. The data indicated a need to enhance all language skills in the school.

A level test was administered to assess the English proficiency of tenth-grade students, with 41 out of 53 students participating. The test was conducted in two rounds, with 15 students in the pilot round and 26 students in the second round for analysis. Adapted from lingua.com and the National Geographic placement test, the exam comprised four sections (grammar, reading, writing,

listening) and lasted one hour and forty minutes. The exam consisted of a grammatical section with 15 questions (five per level), a reading section with 15 questions (three passages with five questions each), a writing section with three questions (one per level), and a listening section with 18 questions (six per part). The speaking test, conducted separately, had five questions. The students were advised to answer thoughtfully and leave unanswered questions blank if unsure.

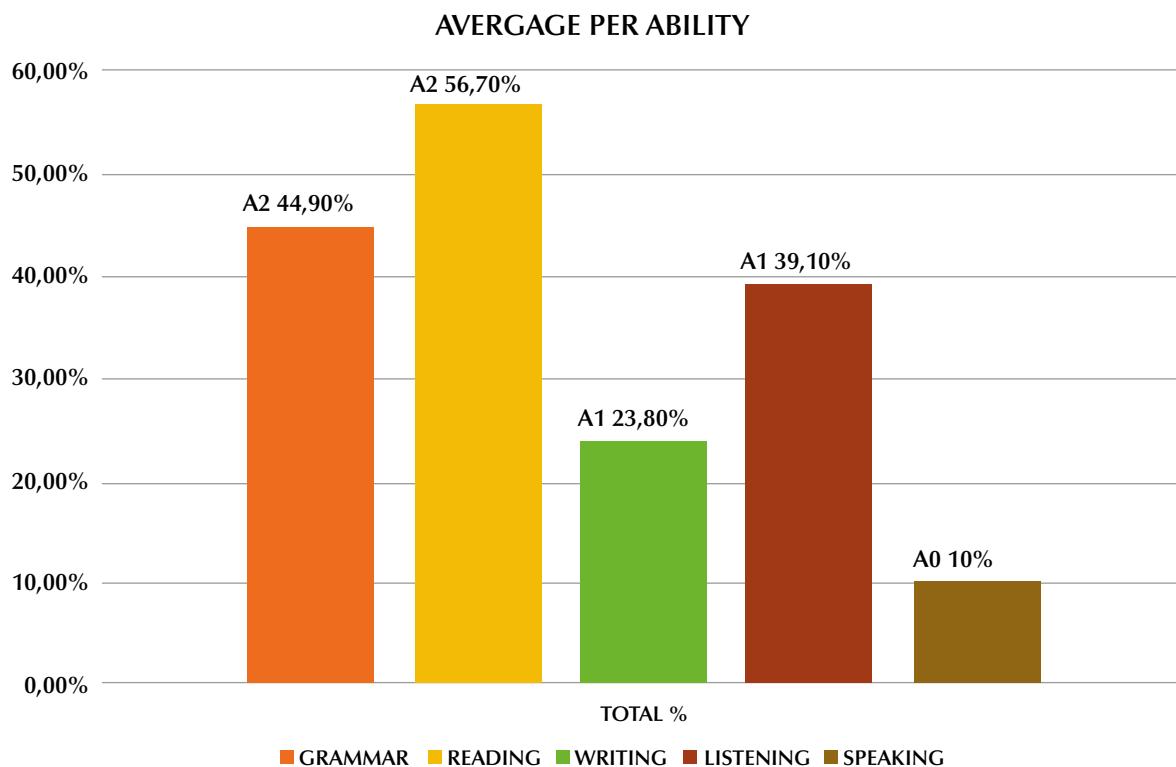
The grammar results revealed an overall student score of 40% (averaging 44%), equivalent to an A2 proficiency level. The reading scores averaged 56%, also at an A2 level, falling short of the expected B1 for tenth-graders. The listening scores averaged 39%, indicating A1, and the writing scores averaged 23%, at A1. Speaking was the weakest area, with most students scoring 0 (no proficiency). Reading and listening were the strongest areas, with higher scores compared to writing and speaking. The students generally performed at an A1 level across all skills, with production skills posing the greatest challenge. This indicates potential deficiencies in vocabulary and grammar, as evidenced by the blank responses in the exams. These findings suggest a need to enhance English teaching by improving both receptive and productive skills. Emphasizing speaking and writing practice, vocabulary, and grammar can enhance students' English communication skills.

Once we established the research problem, we formulated the following research questions: Which factors affect the low English proficiency of the studied tenth-grade students? What suggestions can be made to the institution as an improvement plan for the teaching and learning of English?

Table 1
Number of students per level of performance

Percentage	Level	Number of students
0-10%	A0	4
10-40%	A1	18
40-70%	A2	4
70-100%	B1	0

Figure 1
Results of the level test



Conceptual framework

Communicative competence and proficiency

Communicative competence was first coined by [Hymes \(1972\)](#), who suggested three categories encompassing speakers' understanding of language rules, their capacity to apply these rules in interactions, and their actual language usage during social interactions. Over the past 50 years, the idea of communicative competence has developed divergently. [Canale and Swain \(1980\)](#) revisited the model and added the strategic competence, which allows speakers to overcome issues arising from an incomplete mastery of grammar. [Celce-Murcia \(2008\)](#) proposed a final model of communicative competence – with language teaching in mind – including linguistic, strategic,

sociolinguistic/socio-cultural, formulaic, interactional, and discourse competencies. For the author, *communicative competence* involves the capability to understand and create written and spoken language to effectively express oneself and ensure mutual understanding. Achieving this requires knowledge of the language and an understanding of the pragmatic and sociocultural factors that facilitate communication ([Celce-Murcia et al., 1995](#)).

On the other hand, [Gharbavi and Mousavi \(2012\)](#) assured that proficiency means to have the ability in language for a specific purpose. Contrary to common belief, it is not only related to conversational fluency; it "is defined as an individual's skill in language use for a specific purpose, and it can be evaluated through the application of a proficiency test" (p. 111). Although proficiency and competency have to do with the utilization of learned skills to execute tasks, there is a difference

between these two concepts. *Competency* refers to the essential skills required, whereas *proficiency* implies a certain mastery of them. Thus, to develop such competence and achieve a high level of proficiency in contexts where English as a foreign language (EFL) is learned through instruction in classrooms, the role of methodology (Richards, 2010) and the role of materials (Tomlinson et al., 2004) are key; EFL teachers must provide opportunities for practicing all language skills by means of different teaching and learning strategies and resources aimed at improving English proficiency.

National policies and professional development

The Colombian Ministry of Education (MEN) prioritizes the development of linguistic competencies in foreign languages, particularly Spanish and English, through national policies and bilingual programs. The focus is on English Language Teaching (ELT) rather than on bilingualism. Initiatives like the PNB and Colombia Bilingüe aimed to enhance English education in public schools, and subsequent programs like the PFDCLE and the 'Colombia Very Well' National English Program built on these efforts, showing a commitment to improving English language education through standardized assessments and international collaboration.

Institutions are managing their English programs to enhance language learning across academic stages. The challenges include large class sizes with varying proficiency levels, which hinders the overall language development. This results in high-school graduates with differing English proficiency levels due to inadequate classroom conditions. As proposed by the national bilingualism policy, high-school students should finish their academic stage with a B1 level according to the Common European Framework of Reference (Council of Europe, 2020). However, this is hardly achieved, as evidenced by Miranda (2021). Some common constraints to develop ELT in public schools in Colombia include few hours of instruction,

which are usually reduced by other activities such as school meetings, extra-curricular activities, teacher strikes, or simply disruptions by people coming in during class.

The national bilingualism policies structured teacher training through academic models proposed by foreign language frameworks and designed by the British Council. Two training models were elaborated by the MEN: *Inspiring Teachers* and *Talkative*, a conversational intercultural English club. Nevertheless, these policies neglected diverse scenarios and challenges. Gal (2018) found that ELT in Colombia heavily depends on foreign technologies, expertise, and influence with regard teacher training and methodologies. Miranda and Valencia (2019) contended that the MEN and the local authorities have invested resources in curriculum guidelines, textbooks, and teacher development, albeit with some limitations. Moreover, the study by Enciso Monsocua et al. (2021) concluded that, in order to ensure a B1 proficiency level in eleventh-grade students, the MEN should develop training strategies for teachers to improve their English language competencies. Thus, students' exposure to English would be aligned with the established teaching processes and objectives. It is evident that the different economic advantages of students in private schools impact their outcomes in standardized tests when compared to those in public schools, and that students in private schools achieve higher scores, reaching B1 or even B+ levels (Mejía, 2016; Usma, 2015; Alonso et al., 2017).

Material adaptation and development

The MEN has provided Colombian public institutions with a reference material for English teaching called the *Basic Skills Standards of Language* (2006), which is sequenced by school grades. This material has been designed for public school students from ninth to eleventh grade using *English, Please! 1, 2, and 3* (2013), and it is intended to develop language skills up to B1. Teachers must adapt or create their own materials, as these standardized books may not

consider diverse educational contexts and limited resources. In this regard, [González \(2007\)](#) asserted that teachers should have access to a training that guides them in the use of materials, particularly in schools with fewer technical and non-technical resources than others. Indeed, materials are essential for effective teaching and learning, helping students to acquire a better comprehension of a foreign language in class.

Teaching materials play a crucial role in class development. Teachers must assess students' needs and consider goals, language content, interests, and skills to create effective materials. These materials serve as tools for directing lessons, explaining content, providing practice, and assessing progress. Furthermore, creating materials is part of teachers' professional development ([Tomlinson, 2001](#); [Núñez et al., 2012, 2017a, 2017b](#)). When developing materials for language learning, it is important to consider Tomlinson's material principles (2011), *i.e.*, impact, learner context, and learning styles (auditory, visual, analytical, kinesthetic). This author asserted that learners should be exposed to rich, meaningful, and comprehensible input of language in use, and that materials achieve impact when the tasks challenge the learners.

Methodology

Research approach and type of study

Our study followed the guidelines of qualitative research, which focuses on the way that people respond and are linked to their environment. The premise of qualitative research is that "meaning is socially constructed by individuals in interaction with their world" ([Merriam, 1998, p. 3](#)). Moreover, qualitative researchers are oriented toward understanding the meaning people have constructed ([Merriam, 2009](#)). In accordance, we chose the case study as our methodology, as it involves an in-depth and comprehensive investigation of a particular individual, group, organization, event, or phenomenon. To carry out a case study, the researcher

must propose some guiding questions, which may evolve as they engage with the context. Afterward, the researcher selects a unit of analysis, such as a group of students. Data are collected using various instruments over a defined period until sufficient information is obtained. The researcher then presents the case study, using a narrative style that provides a detailed description of the case ([George & Bennet, 2004](#); [Hancock et al., 2021](#)). The events in our case were a teacher's pedagogical practices and ELT methods, the materials used to instruct tenth-grade students, and their learning behaviors during English class. Therefore, our research is a qualitative case study that seeks "meaning and understanding" and relies on "the researcher as the primary instrument of data collection and analysis, an inductive investigative strategy, and the end product being richly descriptive" ([Merriam & Tisdell 2016, p. 37](#)). In our study, we were novice researchers and non-participating observers who sought to identify the reasons affecting the English proficiency of tenth-grade students.

Context and participants

We carried out our research in a public school located in Bogotá, Colombia, and examined its high-school students' English proficiency using their 2022 and 2023 SABER 11 scores, which indicated an A1 level. We obtained permission to carry out our research from the tenth-grade English teacher and her students. The English teacher had a bachelor's degree in bilingual education and 12 years of teaching experience. The students were between 14 and 16 years old. Some of them had enrolled in sixth grade and had three hours of English a week. Others had transferred from schools with similar English class hours. English proficiency might be crucial for these students' future endeavors in higher education and the job market. The participants learned about the study and signed a consent form, which made it clear that their participation was optional, confidential, and would not affect their school grades. This was based on the

National Law on the Protection of Personal Information ([Congreso de la República, 2012](#)), so full confidentiality was ensured regarding the personal data of the participants, and the information collected remained private and was only used for academic purposes.

Data collection instruments

Level test. There are six levels of language proficiency (A1, A2, B1, B2, C1, and C2), grouped into three broader levels: A1-A2 (basic user), B1-B2 (independent user), and C1-C2 (proficient user). Level tests measure a language user's comprehension and production against a rating scale such as the CEFR scales (Language Testing International, n.d.). The level test had five sections (grammar, reading, writing, listening, and speaking), covering the levels A1, A2, and B1. It was applied as a needs assessment instrument to support the research and as a source of information about the students' skills.

Field notes. Field notes allow researchers to record and provide insights on observations, surroundings, actions, and nonverbal signals ([Sutton & Austin, 2015](#)). We designed a checklist with columns: the first listed 13 items related to the management of the teaching and learning process, the second allowed for yes or no responses, and the third was meant for writing comments. We wrote descriptive field notes to elaborate on the aspects that were tallied in the format and the observations that accompanied each item. We observed four English classes and wrote down field notes, and we collected photographs of the materials that the students used in class and made notes about them, too. These field notes were written in English.

Interviews. According to Turner and Hagstrom-Schmidt ([2022](#)), interviews gather detailed insights and opinions from individuals on specific topics for data collection purposes. [Ñaupas et al. \(2014\)](#) define an interview as a formal conversation between researchers and participants, aiming to gather research-related information. Accordingly, our semi-structured interviews combined a

predetermined set of open questions to prompt discussion, with the opportunity to further explore the responses. We interviewed the English teacher, focusing on her use of materials, methodologies, strategies, and syllabi, as well the challenges she has faced regarding the students' processes. We interviewed the students on their behaviors in English class, their opinions about their academic performance, their daily language interaction, and the relevance they give to learning English both in school and autonomously. We transcribed those interviews, which were conducted in Spanish, and the excerpts presented later in this document were translated to English.

We were three novice researchers and an experienced moderator, whose purpose was to eliminate biases and ensure the authenticity of the data collected, free from personal expectations, thereby enhancing the instruments' validity. We refined the instruments and tested them with the 28 students in group 1001 to gain confidence and skill in observing, writing down field notes, and interviewing. The actual data were gathered with group 1002, consisting of 25 students. Likewise, we revised and refined the questions after interviewing four students of class 1001. Consecutively, we interviewed six students in class 1002, who were selected through convenient sampling, i.e., students who regularly attended the English classes that we observed.

Data analysis

We then coded the data, a key process in grounded theory ([Bryman, 2012](#)). This was done to break down the data from the different instruments into component parts, which were given names. We reviewed the field notes and the transcript of the interview, assigned labels (names), and used color coding to easily identify patterns and reduce the names into emerging categories. Then, we compared the patterns against the test results, aiming to make sense of and explain the phenomenon that we wanted to understand. To find the relationships

between categories, we organized the information in a matrix, classifying the main categories and subcategories that would allow us to determine the factors affecting the English proficiency of the tenth-grade students in this institution. We divided each subcategory, represented by a color as follows: *pink*: lack of interest in the second language (L2); *purple*: poor independent work; *blue*: receptive skills > productive skills; *green*: memory and repetition emphasis; and *yellow*: dictionary dependency.

To validate the analysis, we resorted to triangulation, which refers to a researcher's use of various methods to gather the necessary information and thoroughly analyze the results (Bans-Akutey & Tiimub, 2021). We used diverse data sources to validate our findings and offset any weaknesses by leveraging the strengths of other data. The researchers' varying viewpoints at different times helped to reach consensus on the analysis patterns and the categories used to explain the phenomenon.

Findings

Student behavior

Lack of interest in L2. According to the information collected in the field notes and the interviews with the English teacher and the students, we could identify the first subcategory, which is related to the student behaviors affecting English proficiency. In this case, it was the lack of interest in L2. To develop this subcategory, we considered what the teacher reported during the interview.

Interview transcription

Researcher 1: *In general terms, what is the English level in high school at this institution?*

Teacher: *It is a challenge for the students to start handling a rich vocabulary because I think that it is the main path to start appreciating the subject [English]. Obviously, when they do not understand anything at all, this is a cause of their lack of interest.*

A limited vocabulary is a major concern, as a strong vocabulary enhances communication skills when listening, speaking, reading, and writing. Likewise, vocabulary plays an important role in the development of oral language (Hill, 2012; Larsen-Freeman & Celce-Murcia, 2016).

In the level test, some of the students did not respond to most of the questions and some tests were left almost blank. Likewise, we noticed that, when the teacher tried to promote opportunities to communicate in English, the students did not use them very often.

Field notes, April 11th

Classroom management. However, some students didn't want to participate and omitted the question.

Some students were distracted and were not connected regarding what the teacher was explaining. Students' attention and concentration decreased after some minutes. [sic]

Material. Teacher tried to boost opportunities for communicating in English, although students did not use it too frequently. Some students exposed they were not doing the activity due to the fact that they were not interested on it. [sic]

Table 2

Categories and subcategories for data analysis

Category	Subcategory
Student behavior	Lack of interest in L2 Poor independent work Receptive > productive skills Memory and repetition emphasis Dictionary dependency
Teacher behavior	

The field notes agree with the students' answers in the interview. When the students were asked why they behaved in that way, the general response was that, because they had few opportunities to use English, it was not worth it for them to learn it. Moreover, based on this information, there was little agency in engaging with L2 activities like listening to music, watching movies, or using apps to learn English outside the classroom. One student's answer was the following:

Interview transcription

Researcher 1: Why do you think you developed that feeling of alienation towards English? Did you perhaps have an experience that went wrong with English or is it a matter of preferences?

Student 4: Well, actually, it is a matter of preference, [English] is not something that grabs my attention.

Another student asserted:

Interview transcription

Student 3: I used [English] before.

Researcher 2: Before? How did you use it?

Student 3: Only with Duolingo.

Students struggled to maintain attention during class because they found the teacher's explanations uninteresting, despite her efforts to engage them with debates and games.

Poor independent work. This subcategory is directly related to the first one, as the students explained that they did not engage in independent work due to their lack of interest in English. For example, we instructed them to take the test individually, but some of them asked their peers for the answers or left some of the questions unanswered. This was also confirmed during our observations in class: most of the students got in groups to complete tasks and only a few of them worked by themselves, even though the task did not demand group work. Thus, we observed the poor independent work in class, and it was mainly because students preferred not to work on their own, but in groups; if they were not working

in groups, they would rather not do anything. Likewise, during the interview, the students mentioned that they are used to working in groups, which leads to relying on only one or two students for the task.

Field notes, April 11th

Classroom management. The sum up activity, before starting the class, was developed with the whole group. [sic]

Material. The teacher had to implement more listening skill and practice the speaking skill in groups. The teacher also carried out more group activities because students explained they felt more comfortable. [sic]

The teacher explained that the institution is not sufficiently equipped, since there are no tools and sources to provide further assistance during the English learning process.

Interview transcription

Researcher 1: Concerning English, do you like to do other activities outside school that are related to learning [English]?

Student 4: No, I don't like it. I don't feel like it.

Researcher 1: In school, do you follow any type of textbook [or] platform for the English class that the students use autonomously?

Teacher: No, autonomous work is not assigned, we [teachers] use a recommended textbook, and it is up to each teacher [to use it] according to their class... Some activities are developed in class, and at home there is no tool that supports or contributes to that textbook or to the strategy that we are following with them in class.

Teacher behavior

Receptive skills > productive skills. Regarding receptive skills, the interviews revealed that some students find it easier to read, so they can understand the main ideas of the texts, as mentioned by one of them: "reading was easier for me, the ones that were to write no, not because I didn't know the words" [sic].

Audio transcription

Researcher 1: Does the teacher speak to you only in Spanish or in English?

Students 2 and 3: No, in English.

Researcher 2: All the class is in English?

Student 1: In English, but, if we don't understand, [the teacher] says it in Spanish.

Researcher 2: Do you understand the first time, when she says something in English, or does she have to say it in Spanish?

Everybody: Yes, in Spanish.

This idea is supported by the results of the diagnostic exam, in which in the receptive skills average score (listening and reading) was 39-56%, whereas, for the productive skills (speaking and writing), the average score was 10-26%.

Students averaged at A1 across all skills, with production skills being the most challenging. This indicates that they lack the necessary vocabulary and grammar for effective expression. Many test responses were left blank, especially in writing, as the students were instructed to skip the questions they felt unsure about. Finally, we noticed that, in class, it is more common to perform activities related to receptive skills than those involving speaking or writing. The teacher usually brought listening activities, such as playing audios from the textbook.

Field notes, April 18th

Classroom management. The opportunity was given for students to comprehend the audios proposed during the activity and for them to try to answer the questions related to it. [sic]

Material. Teacher used material and activities for getting students' attention about linguistic features for using those topics in real situations and common phrases.

It is necessary to practice in real situations for developing all the linguistic skills. [sic]

These findings highlight the need to enhance English teaching by improving both receptive and

productive skills. To enable effective communication, it is essential to provide more speaking and writing practice, along with a stronger focus on vocabulary and grammar instruction.

Memory and repetition emphasis. Regarding the emphasis on memory and repetition, the class observations showed recurrent activities aimed at the memorization and repetition of new vocabulary.

Field notes, April 18th

Classroom management. The class allowed the students to practice the grammar and remember general aspects of the subject to work on in this way they could carry out the practice activities more easily.

In this class there was not an approach to all the skills, it only started with an activity of vocabulary. [sic]

Material. The proposed activity really has a key point of repetition and memorization. It can be concluded that the activities developed in the students' notebooks are effective in helping them put into practice the topics explained in class. [sic]

Furthermore, in the interview, the students mentioned the teacher's emphasis on memorization. For instance, one student explained:

Interview transcription

Researcher 3: How is the class introduced? I don't know... for example: "today, we are going to talk about vocabulary, about the parts of the house".

Student 2: Then, she draws the house and starts selecting the parts of the house, and we must memorize them.

Dictionary dependency. The last subcategory that we identified as related to teacher behavior was a dependence on the dictionary during class. This was evident in the observations: for a good portion of each class, the students used the dictionary as the main resource to answer the tasks assigned by the teacher.

Field notes, April 11th

Classroom management. The teacher requests students to show the dictionary since it is the main resource in his English class.

Students are governed to use it to perform each task of the activities proposed in class. [sic]

Material: The dictionary is used excessively as a tool.

The teacher provides a part of spelling, where the usage of the dictionary is necessary. [sic]

This was identified when the students asked to use the dictionary during the level test in order to answer some questions and understand the vocabulary in the reading comprehension or writing sections. We noticed that some of them felt insecure about their productive skills and were highly dependent on the dictionary. They said the following:

Interview transcription

Researcher 3: Well, can you tell us about how the class goes? How does it start, for example?

Student 2: First, the prayer. Then, we say the date in English. As a matter of fact, the prayer is in English.

Student 2: [Then,] she takes roll and asks for the dictionary.

While dictionaries are valuable, reliance on them should be minimized, since they are not practical in real-life situations. Additionally, it is essential to connect vocabulary to its grammatical functions, rather than just focusing on translations.

Interview transcription

Researcher 3: How are the students' outcomes assessed? Are exams, projects, presentations, and oral defenses used?

Teacher: Each teacher decides their own assessment style. Generally, I do not use applied evaluation, writing evaluation, or only one way to evaluate; instead, we do workshops. In these workshops, they can use their notes, check the structures, even use the dictionary to learn about the topic, and, obviously, to prevent vocabulary from

becoming a hindrance to approach the topic or to be able to say things appropriately.

To answer the main research question, the factors hindering English proficiency include the students' lack of interest and poor independent study, which stall their progress. Additionally, the teacher tended to focus more on receptive skills like listening and reading, neglecting the development of productive skills such as speaking and writing. The focus was primarily on using dictionaries and memorization, instead of fostering understanding. The emphasis leaned heavily toward grammar, leaving little attention for pragmatic, sociolinguistic, and cultural aspects. The teacher found that the government-provided materials (*English, Please! 1, 2, and 3*) were too challenging for A1-level students. To address this, the teacher selectively chose topics from the books, planned lessons that suited the students' abilities, and adapted the materials accordingly. This approach has both pros and cons: while it allows students to understand and produce language effectively, it may also hinder their overall advancement in learning. In this regard, Tomlinson (2011) asserted that learners should be exposed to a rich, meaningful, and comprehensible input of language in use, and that materials achieve impact when the tasks challenge the learners.

Likewise, classroom management needs to be improved, and instructional materials and learning assessment must be diversified. Classroom management needs to foster active learning and participation. There was a lack of effective organization, logical sequencing, scaffolding, wrap-up activities to assess whether the students met the objectives, and opportunities for metacognition and reflection. While the resources, strategies, and teacher discourse were somewhat relevant, they fell short of creating an optimal learning environment. The classroom dynamics often felt imposed, limiting students' ability to express themselves freely. These findings have similarities with the issues affecting classroom management in the foreign language classroom presented by Macías (2018) in an

exploratory review. Moreover, although the study conducted by [Quintero-Corzo et al. \(2021\)](#) involved novice teachers, the teacher faced similar challenges with her tenth-graders, evidencing a need for reflection, critical thinking, and assertive solutions informed by present-day international theories and national education policies.

Despite the teacher's solid knowledge, she did not encourage student agency or active communication. Her words and actions failed to encourage students to act independently or take responsibility for their learning outside the classroom. She did not assign homework, projects, or presentations that could foster the students' agency, which is understood as motivation to achieve their goals ([Rojas & Escobar, 2023](#)). As for the instructional materials, they were limited and did not add significant value to the learning process. We evidenced a need for creativity and skill in the implementation of strategies that promote comprehension or interaction using English. Other stakeholders showed little involvement in the students' learning process and did not provide the teacher with tools, resources, or training support. The English teacher discussed classroom autonomy, where each teacher decides on content, procedures, and evaluation. However, this autonomy can result in a lack of direction and common goals in English teaching.

Concerning the second research question, we recommend enhancing teachers' skills with effective classroom management, instructional material development, and diverse methodologies. However, these should be implemented within a clear foreign language policy, supported collectively by all English teachers, and involve parents to generate a cohesive approach to English language learning.

While memorization aids vocabulary and grammar learning, there are alternative methods that do not rely on rote learning. Teachers can create various instructional materials, such as posters, pictures, and charts, with the purpose of enhancing the acquisition of vocabulary. These visual aids effectively present information in an accessible format, supporting retention and catering to visual

learners. We also suggest calligrams that tell a story and putting the drawings in the classroom or making collages. Research has shown that visual materials significantly enhance learning, encouraging teachers to explore new strategies for class development ([Benavides, 2009](#); [Novawan 2010](#)), exercise creativity when developing their own material, and improve classroom management ([Núñez et al., 2012, 2017a](#)). Cognitive and metacognitive strategies for vocabulary development include tools like picture cards, flashcards, graphic organizers, and word webs, along with word lists, glossaries, and learning journals. These methods effectively broaden vocabulary and enhance recall abilities ([Díaz, 2015](#); [Pérez & Alvira, 2017](#); [Arcila Cardona et al., 2022](#)).

Secondly, diversifying teaching methodologies can enhance classroom management. For example, the CLIL approach, based on a constructivist practice that is pragmatic and contextualized, bridges the gap between language learning and contextualization ([Muñoz-Luna, 2014](#)). This approach integrates subjects like science, geography, and math into activities beyond grammar, fostering connections across topics. Research indicates that this method positively influences student learning ([Núñez Asomoza, 2015](#)) and teachers' affective dimension ([Belmonte Carrasco & de la Maya Retamar, 2023](#)).

Moreover, classroom management is improved by addressing various learning styles and enhancing understanding and communication through multimodal integration. [Álvarez Valencia \(2016\)](#) suggests incorporating a multimodal approach in language classes by creating activities and materials that combine various communication modes and genres, offering diverse inputs related to the topic or language function being studied. Developing instructional materials allows teachers to engage with students by introducing novel activities that are useful and creatively presented. This innovative approach can greatly affect students' views on the class and boost their interest in the subject. [Collard and Looney \(2014\)](#) suggest that learning

environments that encourage openness lead teachers to focus on creativity, promoting innovation and risk-taking, which in turn nurtures both their own and their students' creative abilities. Thus, to encourage interest in L2, the way the content is delivered is as important as the content itself. In addition, understanding students' interests is crucial for implementing creative activities. Teachers should collect information on students' hobbies and preferred topics in order to make English learning relevant and engaging. There are apps and platforms that both teachers and students can use to create content, e.g., Genially, Canvas, Flipgrid, Nearpod, Podtoon, Prezzi, Pictochart, Nearpod, Visme, Pixton, and Emaze.

Additionally, gamification is a very good alternative. Teachers can use apps and platforms for gamification and evaluation that promote interest in English. Some of these platforms are Kahoot, Quizizz, Edpuzzle, Classcraft, Wordwall, Poll everywhere, Educaplay, Pickers, H5P, Live Worksheets, Mentimeter, Peach deck, Socrative, and Quizzlet. The study by [Batlle and González \(2023\)](#) revealed that gamification is viewed by teachers as a motivating and collaborative strategy. However, teachers face challenges with gamification due to the significant time required to create gamified lessons. This process often demands training, support, and collaboration, especially for those not well-versed in technology. Moreover, cooperative learning (CL) ([Johnson & Johnson, 1999](#)) is an effective alternative, as students enjoy group work. This approach provides structure and defined roles, enhancing skills like motivation, interaction, and communication as well as cognitive abilities. It also helps teachers to improve their classroom management skills. CL can help to improve social skills, attention, the acquisition of knowledge, involvement, and application. [Paraga Herrera \(2011\)](#) and [Contreras León and Chápetón Castro \(2016\)](#) claim that implementing CL in high schools leads to improved social interactions between students by establishing clear rules, roles, and structures for collaboration. This

creates a better classroom environment and results in positive changes in classroom practices, fostering personal growth and enhanced social awareness among participants. Teachers can enhance students' receptive and productive skills in English by using CL activities like role-playing, performance, group discussions, literature circles, writing workshops, and movie forums.

Conclusions

This research experience was valuable for us as novice researchers and future English teachers, allowing us to observe classroom dynamics and identify the obstacles regarding English language teaching at a public school. We proposed contextualized improvement ideas that could help this school and others facing similar challenges to enhance their English education. English teaching at this public school needs improvement, as students showed low confidence and motivation but were eager to explore new teaching methods. It is crucial for teachers to foster a curious and motivating classroom environment. Continuously monitoring educational policies and keeping up with relevant academic research in Colombia is essential for progress. Nonetheless, data collection at the institution was brief, which highlights the need for longer processes in the future, not just here, but also in other public schools that require proper academic and governmental support. There is a need for further research that includes other stakeholders, such as administrators and parents, in data collection and analysis. This exploration could reveal additional factors influencing students' proficiency levels, highlighting the importance of involving the school's educational community. As [Bastidas and Jiménez \(2021\)](#) said, the educational landscape reflects the community's socioeconomic status, which is influenced by institutional management and the government at various levels. This is rooted in Colombia's social inequality, armed conflict, and legacy of ineffective policies. Unfortunately, there is a disconnection between policies and

the realities of Colombian society. While making teacher training mandatory for improving English skills is well-intentioned, it poses challenges for teachers who struggle with affordability and time constraints to attend courses. The PNB provides unclear definitions of *bilingualism*, leading to inconsistent application across various government-proposed programs in English and Spanish. Conducting extensive fieldwork in both public and private schools is essential to understand their unique pedagogical dynamics. This analysis can help to create tailored strategies that reflect the specific realities of each educational context while considering the influence of government policies and other factors.

On the other hand, based on our analysis, we proposed methodologies and strategies to transform the identified opportunities into strengths, aiming to enhance the English performance of tenth-grade students. This approach aligns with Colombian government policies, and, while the improvements will be gradual, we anticipate a notable increase in the students' proficiency and interest in learning English. Finally, in achieving improvement, the MEN plays a crucial role, as the existing bilingualism policies fail to consider the diverse contexts that can impact academic performance, student interest, overall classroom dynamics, and varying English proficiency levels among students.

Acknowledgments

This article is the result of a qualitative research process carried out as a graduation requirement for the B.A. in Bilingualism with Emphasis on English Teaching at Universidad El Bosque.

References

- Arcila Cardona, J., Muñoz Henao, T., & Cano Vásquez, L. M. (2022). Relación entre las estrategias de memorización y la producción oral en inglés. *Enunciación*, 27(1), 116–131. <https://doi.org/10.14483/22486798.18134>
- Álvarez Valencia, J. A. (2016). Meaning making and communication in the multimodal age: ideas for language teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 98–115. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.8403>
- Bans-Akutey, A. & Tiimub, B.M. (2021). Triangulation in research. *Academia Letters*. <https://doi.org/10.20935/AL3392>
- Bastidas, J., & Jiménez, J. (2021). La política lingüística educativa en Colombia: análisis de la literatura académica sobre el plan nacional de bilingüismo. *Tonos Digital*, 41, 1-31. <http://hdl.handle.net/10201/111053>
- Batlle, J., & González, V. (2023). Foreign language teachers' perceptions after gamified classroom practice. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 25(1), 31–41. <https://doi.org/10.14483/22487085.18921>
- Belmonte Carrasco, L., & de la Maya Retamar, G. (2023). Emotions of CLIL preservice teachers in teaching non-linguistic subjects in English. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(2), 185–199. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n2.103916>
- Benavides, D., Murcia, L., & Niño, M. (2009). Observing before learning: Visual material for the learning of English as a foreign language. *HOW*, 16(1), 93–111. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/78>
- Bravo, I., & Alves, M. (2020). Adecuación curricular para incremento del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de octavo año de Guayaquil. *Revista Tecnológica-ESPOL*, 32(2), 67-78. <https://doi.org/10.37815/rte.v32n2.781>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). A pedagogical framework for communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6(2), 5–35.
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. A. Soler & M. S. Jordà (Eds.), *Intercultural Language*

- Use and Language Learning* (pp. 41-57). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3
- Collard P., & Looney, J. (2014). Nurturing creativity in education. *European Journal of Education*, 49(3), 348-364. <https://doi.org/10.1111/ejed.12090>
- Congreso de la República (2012, October 17th). *Ley 1581 de 2012. Diario oficial No. 48.587*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>
- Contreras León, J. J., & Chapetón Castro, C. M. (2016). Cooperative learning with a focus on the social: A pedagogical proposal for the EFL classroom. *HOW*, 23(2), 125-147. <https://doi.org/10.19183/how.23.2.321>
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Díaz, I. (2015). Training in metacognitive strategies for students' vocabulary improvement by using learning journals. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 87-102. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n1.41632>
- Enciso Monsocua, L. F., Paya Roa, L. Y., & Vargas Ráquira, S. F. (2021). *La real situación del bilingüismo en Colombia*. Universidad EAN. <http://hdl.handle.net/10882/10833>
- Gal, D. L. (2018). Enseñanza del inglés en Colombia: un necesario cambio de paradigma. *Matices En Lenguas Extranjeras*, 12, 154-187. <https://doi.org/10.15446/male.n12.73267>
- George, A., & Bennet, A. (2004). *Case studies and theory development in the social sciences*. MIT Press.
- Gómez Sará, M. M. (2017). Review and analysis of the Colombian foreign language bilingualism policies and plans. *HOW*, 24(1), 139-156. <https://doi.org/10.19183/how.24.1.343>
- Gharbavi, A., & Mousavi, S. A. (2012). Do language proficiency levels correspond to language learning strategy adoption? *English Language Teaching*, 5(7), 110-122.
- González, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12, 309-332.
- GIP Soluciones educativas. GIP data Historicos ICFES (2024, March). https://www.gip.com.co/gipdata/icfes/resultados_institucion/codigo_icfes/112763?-codigo_i=112763&ins=COLEGIO+FILARMONICO+SIMON+BOLIVAR+%28IED%29&mun=BOGOT%C3%81+D.C.
- Hancock, D., Algozzine, B., & Lim, J. (2021). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. Teachers College Press.
- Hill, S. (2012). *Developing early literacy: Assessment and teaching* (2nd ed.). Eleanor Curtain Publishing.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 53-72). Penguin Books.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2024, March). *Dataicfes: Repositorio de Datos Abiertos del Icfes. 04.Saber11* [Dataset]. <https://www.icfes.gov.co/data-icfes/>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language planning from practice to theory*. Multilingual Matters.
- Language Testing International (n.d.). *Forms of language assessment*. <https://www.languagetesting.com/language-testing-and-assessment>
- Larsen-Freeman, D., & Celce-Murcia, M. (2016). *The grammar book: Form, meaning, and use for English language teachers* (3rd ed.). National Geographic Learning.
- Macías, D. F. (2018). Classroom management in foreign language education: An exploratory review. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 153-166. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.60001>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2004a). *Programa de fortalecimiento del desarrollo*

- de competencias en lenguas extranjeras (2010-2014).* MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2004b). *Programa nacional de bilingüismo 2004-2019.* MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje.* MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *English, please! 2 Student's book.* MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2015) *Programa nacional de inglés. Colombia very well.* MEN.
- Miranda, N., & Valencia Giraldo, S. (2019). Unsettling the 'challenge': ELT policy ideology and the new breach amongst state-funded schools in Colombia. *Changing English*, 26(3), 282–294. <https://doi.org.ezproxy.unbosque.edu.co/10.1080/1358684X.2019.1590144>
- Miranda, N. (2021). Appropriation of Colombian ELT Policy in a Targeted School. In K. M. Bailey & D. Christian (Eds.), *Research on Teaching and Learning English in Under-Resourced Contexts* (pp. 72–84). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003057284-6>
- Muñoz-Luna, R. (2014). From drills to CLIL: The paradigmatic and methodological evolution towards the integration of content and foreign language. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 167–180. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n1.37843>
- Núñez Asomoza, A. (2015). Students' perceptions of the impact of CLIL in a Mexican BA program. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 111-124. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n2.47065>
- Núñez, A., Téllez, M.F., & Castellanos, J. (2012). A framework for materials development: A path for inservice teachers to build up their instructional design of their research projects. In A. Nuñez, M. F. Téllez, & J. Castellanos (Eds.), *Teacher Research on English Didactics Issues.* Universidad Externado de Colombia.
- Núñez, A., Téllez, M. F., & Castellanos, J. (2017a). Materials development for teachers' professional growth. In A. Núñez, M. F. Téllez, & J. Castellanos (Eds.), *Materials for the Learning of English and Teacher's Professional Growth.* Universidad Externado de Colombia.
- Núñez, A., Téllez, M.F., & Castellanos, J. (2017b). Teachers' developed materials in a master's programme in education with emphasis on English didactics. In A. Núñez, M. F. Téllez, & J. Castellanos (Eds.), *The Role of Teacher-Developed Materials in Fostering English Language Skills.* Universidad Externado de Colombia.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa – cualitativa y redacción de la tesis.* Ediciones de la U.
- Novawan, A. (2010). The use of visual aids in ELT materials. In H. P. Widodo & L. Savova (Eds.), *The Lincom Guide to ELT Materials Design and Development: Theory and Practice* (pp. 39-54). Lincom Europa. https://www.researchgate.net/publication/344206772_The_Use_of_Visual_Aids_in_ELT_Materials#fullTextFileContent
- Parga Herrera, F. (2011). Cooperative structures of interaction in a public school EFL classroom in Bogotá. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(1), 20–34. <https://doi.org/10.14483/22487085.2929>
- Pérez, L. M., & Alvira, R. (2017). The acquisition of vocabulary through three memory strategies. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 103–116. <https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.10032>
- Quintero-Corzo, J., Infante-Castaño, G. E., & Valencia-Roncando, Y. P. (2021). Classroom Environment in Public Schools: Towards a more Reflective Teaching. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 83-102. Epub April 03, 2022. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10275>
- Richards, J. C. (2002). Theories of teaching in language teaching. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 19-26). Cambridge University Press.
- Rojas, D., & Escobar-Alméciga, W. (2023). La agencia del estudiante como factor central en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un entorno virtual: un análisis de la interacción. *Lengua y*

- Sociedad, 22(2), 377-396. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i2.25138>
- Sutton, J. & Austin, Z. (2015) Qualitative research: Data collection, analysis, and management. *The Canadian Journal of Hospital Pharmacy*, 68(3), 226-231. <https://doi.org/10.4212/cjhp.v68i3.1456>
- Tomlinson, B. (2001). Materials development. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 66-71). Cambridge University Press.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2004) *Developing language course material*. RELC.
- Tomlinson, B. (2011). Materials development in language teaching, (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Tejada-Sánchez, I., & Truscott, A. (2020) *Teaching language is not enough: Towards a recognition of intercultural sensitivity in bilingual teaching and learning*. https://www.academia.edu/44157765/Teaching_language_is_not_enough_Towards_a_recognition_of_intercultural_sensitivity_in_bilingual_teaching_and_learning_pp_17_35
- Turner, D. W. (2010). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 754-760. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1178>
- UNESCO (n.d.). *Language policy*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/glossary/language-policy#:~:text=Definition,government%20offices%20and%20health%20services>
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. University of Chicago Press.
- Vargas, S. (2023, October 8). Lista de colegios públicos bilingües en Bogotá, ¿los conoce? W Radio. <https://www.wradio.com.co/2023/10/09/lista-de-colegios-publicos-bilingues-en-bogota-los-conoce/>



Pedagogías de la lengua



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Análisis del discurso didáctico: semiosis y motivaciones a la lectura

Analysis of the didactic discourse: semiosis and motivations for reading

Análise do discurso didático: semiose e motivações de leitura.

Santiago López¹ Lenin Paladines²

Resumen

Este estudio profundiza en el análisis del discurso didáctico por medio de una reflexión semiótica, didáctica y pedagógica, que ha servido para desentrañar las aristas que se despliegan del acto comunicativo realizado por el docente en el aula. La investigación parte desde la perspectiva del *triángulo didáctico* propuesto por Ibáñez y Ribes (2001), y logra que dicho proceso se observe en la práctica a través de un enfoque cualitativo que recolecta tres discursos didácticos que provienen de docentes de Ecuador, y forman un corpus que es resultado de la grabación de clases, que son examinadas por medio del análisis del discurso desde la semiosis, propuesto por Charles Sanders Peirce (1986). El objetivo central es determinar las relaciones entre la tríada peirceana y el triángulo didáctico, y con ello proponerla como una alternativa que construya nuevas ópticas en la enseñanza de Lengua y Literatura, que estén guiadas por la teoría de la edusemiótica (Cárdena, 2001; Loayza, 2020; Gastadello y Kesler, 2023) y la didáctica de la Lengua y Literatura (Romero, 2022; Gala Pellicer, 2023). La investigación permitió reconocer algunos caminos para mejorar las prácticas educativas en el área de Lengua y Literatura: la comunicación en el aula debe ser efectiva, coherente y cohesionada, y es necesario dotarla de procesos semióticos para alcanzar mejores resultados. Existen tres categorías para plantear alicientes lectores y pueden ser utilizadas en actividades de fomento a la lectura o mediación lectora como la exemplificación, la contextualización y hablar de literatura y literatos.

Palabras clave: didáctica, semiótica, análisis del discurso didáctico, Lengua y Literatura, triángulo didáctico.

Abstract

This study delves into the analysis of didactic discourse through a semiotic, pragmatic, didactic and pedagogical reflection, aiming to unravel the edges that unfold from the communicative act performed by the teacher in the classroom. The research builds upon the perspective of the didactic triangle proposed by Ibáñez and Ribes (2001), managing to observe said process in practice by means of a qualitative approach encompassing three didactic discourses stemming from teachers in Loja (Ecuador) and from a corpus obtained through class recordings and audio transcriptions, which are examined via discourse analysis while considering the semiosis proposed by Charles Sanders Pierce (1986). The primary objective is to determine the existing relationships between the Peircean triad and the didactic triangle, thereupon proposing an alternative to build new optics in the teaching of language and literature, as guided by the theory of edusemiotics (Cárdena, 2001; Loayza, 2020; Gastadello and Kesler, 2023) and the didactics of language and literature (Romero and Manuel-Francisco 2022; Gala Pellicer, S. 2023). This research allowed identifying some pathways to improve educational practices in the language and literature area: communication in the classroom must be effective, coherent, and cohesive, and it is necessary to provide it with semiotic processes to obtain better results. There are three categories useful for raising reading incentives, which may be used in activities aimed at encouraging reading or reading mediation, i.e., exemplification, contextualization, and talking about literature and literary figures.

Keywords: didactics, semiotics, pragmatics, language and literature, didactic discourse.

1 Magíster en Educación, mención en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Universidad Nacional de Loja, Ecuador. Correo electrónico: santiago.lopez@unl.edu.ec.
2 Doctor en Educación, especialidad Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Nacional de Loja, Ecuador. Correo electrónico: lenin.v.paladines@unl.edu.ec.

Cómo citar: López, S., y Paladines, L. (2024). Análisis del discurso didáctico: semiosis y motivaciones a la lectura. *Enunciación*, 29(2), 271-288. <https://doi.org/10.14483/22486798.22160>

Resumo

O presente estudo mergulhou na análise do discurso didático por meio de uma reflexão semiótica, pragmática, didática e pedagógica para desvendar as arestas que se desdobram a partir do ato comunicativo realizado pelo professor em sala de aula. A análise parte da perspectiva do triângulo didático proposto por Ibáñez e Ribes (2001). Para alcançar este processo, utilizou-se uma abordagem qualitativa que coleta três discursos didáticos provenientes de professores de Loja (Equador) e formam um corpus através da gravação de aulas e da transcrição de áudios, que são o objetivo da análise do discurso a partir da semiose proposta por Charles Sanders Peirce (1986). O objetivo central foi propor alternativas que construam novas perspectivas no ensino de Língua e Literatura, que sejam norteadas pela teoria da edusemiótica (Cárdena, 2001; Loayza, 2020; Gastadello e Kesler, 2023) e pela didática da Língua e Literatura. (Romero e Manuel-Francisco 2022; Gala Pellicer, S. 2023). A análise permitiu reconhecer que a comunicação em sala de aula deve ser eficaz, coerente e coesa, ou seja, é necessário dotá-la de processos semióticos e pragmáticos para alcançar melhores resultados; Por outro lado, foram determinadas três categorias para propor incentivos à leitura, que podem ser utilizadas em atividades de promoção da leitura ou de mediação de leitura: exemplificação, contextualização, além de falar sobre literatura e escritores.

Palavras chave: didática, semiótica, pragmática, Linguagem e Literatura, discurso didático.

Introducción

La interpretación del discurso ha emprendido una marcha para mejorar la práctica educativa. En esa línea, se indagó en los antecedentes que han hecho eco en el triángulo didáctico y la tríada semiótica propuesta por Peirce (1996). Resultado de dicha investigación, Angulo Cruz y Marín Henao (2013) manifiestan que el análisis del discurso docente es fundamental para mejorar la enseñanza; afirman que solamente un discurso coherente, cohesionado y pragmático puede llevar a cabo una clase a que tenga las mismas características y, por medio de estas, lograr sus metas. A la par, Vázquez Reyes (2015) menciona que una de las categorías de la tricotomía de Peirce, la abducción, ha sido poco explorada en la educación, aunque su utilidad es realmente formativa y didáctica; ella se caracteriza por recurrir a la creatividad para generar respuestas ante situaciones desconocidas, para ser averiguadas y resueltas por la ciencia. Dichos estudios promueven y dan relevancia al análisis del discurso didáctico por medio de la tríada de Charles Sanders Peirce (1996), y le otorga una finalidad pedagógica, propósito de esta investigación.

Simultáneamente, Romero Oliva (2022) plantea que el profesorado de Didáctica de la Lengua y Literatura debe buscar medios y recursos que

fortalezcan sus discursos, así como proponer nuevas alternativas conforme los tiempos cambian. Así, se promueve una didáctica como un espacio para investigar nuevas formas de enseñanza con miras al desarrollo de la *competencia comunicativa*. De hecho, la concepción de triángulo didáctico ha variado desde la propuesta de Jean Houssaye (1988); actualmente existen varios modelos que han incluido nuevas percepciones, una de ellas, la asimilación tecnológica que demanda la educación en las primeras décadas del siglo XXI. Según lo señala Ibáñez (2007) en sus análisis del triángulo didáctico, el docente no es el único que emite discursos didácticos; también los encontramos en los textos que conforman un proceso de enseñanza/aprendizaje guiado o en las plataformas de educación que en las últimas décadas han tomado gran espacio: la educación a distancia o asincrónica.

Lo dicho evidencia que una didáctica triádica no tiene su raíz en una figura estática; por el contrario, se propone desde una óptica pragmática para lograr sus metas en miras de una competencia, como en este caso la comunicativa. Por ello, los preceptos lingüísticos de Peirce (1996), las concepciones y definiciones del triángulo didáctico de Ibáñez y Ribes (2001), así como la teoría de Vygotsky (1995), se presentan como bases teóricas de la presente reflexión que, si bien no profundizan, brindan pequeños encuentros sobre las

instituciones didácticas, entendiendo como *insti-tución* aquellos servicios que esta ofrece al maestro para darle grandeza al oficio de educar.

El discurso didáctico, en ciertas ocasiones, omite algunos elementos propios de la didáctica e incluso agrega elementos que no son parte de esta, pero sí de la comunicación; lo cierto es que cuando dichos elementos resultan adecuados, se concreta la formación de un alumno, y viceversa. En este sentido, nos preguntamos: ¿qué elementos didácticos pueden agregarse en el triángulo didáctico?, y ¿qué situaciones de la comunicación didáctica permiten mejorar la mediación lectora? Para la concreción de dichas preguntas se opta por un análisis del discurso del docente a partir de la tríada propuesta por [Peirce \(1986\)](#).

Marco teórico

La tríada, o tricotomía de [Peirce \(1986\)](#), da origen a diferentes formas o elementos mentales que dotan de sentido a discursos simples o complejos, los cuales se encuentran en toda interacción humana y se caracterizan por el número de veces que se involucra a la semiosis para descifrar o comprender el mensaje, es decir, el número de réplicas que tenga dicho discurso. Cabe destacar que los discursos están mediados por los signos que a criterio de [Peirce \(1996\)](#) tienen diferentes presentaciones o sinsignos, lo cual permite la unión entre signos de primeridad y terceridad y la alteridad de estos últimos a partir del emisor y receptor del mensaje. Asimismo, los principios generales de la tríada son tres: (a) es una teoría que puede aplicarse de forma general; (b) siempre corresponde al enlace de tres elementos; y (c) es aplicable al discurso que forma parte de un contexto o de la realidad.

Categorías de la tríada

Primeridad

La primera categoría pertenece a la experiencia emocional. [Everaert-Desmedt \(2006\)](#) declara que se centra en las posibilidades abstractas de expresar

sensaciones o emociones de forma total o integral. Algunos ejemplos de primeridad son la paz o tranquilidad, la estética o el *performance*, un fuerte estruendo. Estos dan paso a explicar cómo se manifiesta la primeridad: la paz se refleja al observar una persona meditando o al ingresar a un lugar de sosiego; mientras que la segunda se da al encontrarse con una obra arquitectónica o de arte, incluso con un ser humano y su moda; el tercero deja sentado que la primeridad se presenta para causar emociones y sentimientos; puede ser el caso de la caída de un rayo en una tormenta eléctrica o el golpe de un vehículo con otro.

La segundidad

Conocida también como el signo de la experiencia práctica, se manifiesta en un tiempo discontinuo dejando una causa y una consecuencia, otro de los puntos clave para [Peirce \(1986\)](#) acerca de la segundidad es su relación entre un primero y un tercero. [Everaert-Desmedt \(2006\)](#) menciona que la segundidad “es la categoría que incluye lo individual, la experiencia, el hecho, la existencia y la acción reacción” (p. 3). Algunos ejemplos de segundidad son: un profundo suspiro como consecuencia de conciliar la paz (experiencia emocional o primeridad); la influencia en el ser, luego de apreciar una obra artística; la ética puesta en práctica en una situación accidental o de riesgo.

La terceridad

[Everaert-Desmedt \(2006\)](#) comenta que la terceridad permite el encuentro entre la primeridad y la segundidad, lo cual arroja como resultado una experiencia intelectual que explica u ordena de forma universal o parcial los fenómenos de la naturaleza. Continuando con los ejemplos anteriores: la psicología puede explicar por qué suceden los suspiros cuando el cuerpo está en calma; los críticos de arte o de moda opinan por medio del lenguaje; o la ley que manifiesta qué acciones son correctas e incorrectas en una situación de emergencia. Los signos de terceridad dan inicio al proceso de semiosis y pueden dejar de serlo para

convertirse en primeridad y así dar rienda suelta a los procesos de significación.

Las tres tríadas

Para Peirce (1986), el análisis del signo es tríadico e ilimitado; denominó a este proceso como *semiosis*, en el cual están inmersos un representamen, como un primero; un objeto, como un segundo, y un interpretante, como un tercero. Este proceso sucede cuando un representamen evoca a su objeto y estos a su vez permiten la interpretación de un interpretante, este último tiene la función de variar a representamen y empezar otra secuencia *ad infinitum*. El proceso semiótico se establece en lo que Peirce (1996) denominó *interpretante lógico final*, solamente cuando el proceso de semiosis ha logrado catalizar, reforzar o cambiar los hábitos, incluso se habla de educar o formar.

Las tres tricotomías

La primera tricotomía

El *representamen* se compone por *cualisigno*, *sinsigno*, *legisigno*. El *cualisigno* perteneciente a la primeridad da énfasis a las cualidades que funcionan como signos. El *sinsigno* parte de segundad se entiende como una situación o cosa espacio-temporal que funciona como signo. Mientras el *legisismo* ya se muestra como signo convencionalizado. El *representamen* como tricotomía se muestra proactivo y dinámico; por ejemplo: el tono de voz puede representar un *cualisigno*, que se encuentra expresado por medio de *sinsginos*, que sería la voz que pronuncia palabras; y dichas palabras en un sistema complejo de la lengua se transforma en un *legisigno*.

La segunda tricotomía

El objeto está conformado por ícono, índice y símbolos ubicados respectivamente de acuerdo con las categorías de signo. El ícono se encuentra manifestado en las tres categorías del representamen: el *cualisigno* que se produce al observar

una obra de danza, puede representar al ícono de dicha obra de danza o quizás alguna característica de esta como la vestimenta. De la misma manera, la descripción de una mascota, *sinsignos*, puede versar por medio del ícono del animal al que se refiere; mientras el *legisigno* estaría dado por el ícono de dicha mascota, pero como representación de todos los animales que pueden ser parte de este subconjunto de especies. La segundad, indicial, sucede si el signo se ve afectado por el objeto; Everaert-Desmedt (2004) menciona los siguientes ejemplos: "la posición de una veleta que es causada por la dirección del viento es el índice de la dirección del viento. Un golpe en la puerta, el índice de una visita" (p. 6); un índice no puede ser *cualisigno* pero sí un *sinsigno* o *legisigno*, una mancha de aceite en donde se encuentra un carro estacionado puede ser índice de alguna avería en un automotor. La terceridad ha sido denominada *símbolo* y hace énfasis en el objetivo convertido en una ordenanza, norma o ley; en este caso el *símbolo* debe ser un *legisigno* y en el proceso de semiosis puede convertirse en un *sinsigno* indicial; por ejemplo: las monedas de diez centavos de dólar americano tienen bordes llenos de ranuras, cada vez que el interpretante recuerda o replica dicho *legisigno* simbólico se transporta en un *sinsigno* indicial.

La tercera tricotomía (el interpretante)

Está marcada por las siguientes categorías: rema, decisigno y argumento; primera, segunda y tercera categoría, respectivamente. El rema se enfoca en conectar el representamen con el objeto, a más de presentar un sinfín de ideas posibles; por ello, pueden existir hasta seis procesos remáticos. El decisigno está enfocado en clarificar si un signo remático puede ser verdadero o falso en la práctica. Finalmente, nos encontramos con el argumento, que es interpretado desde la terceridad y es el único signo que se divide en tres subelementos: deducción, inducción y abducción; la primera se encarga de una idea que parte de un hecho impuesto; la segunda, de la base de los hechos, y la

tercera se representa como una hipótesis de un hecho; los argumentos siempre se representan por un legisigno y un símbolo.

Clases de significación

[Peirce \(1986\)](#) distingue entre diferentes clases de significación, es decir, de interpretaciones de las tricotomías; en ellas se deja expuesto el papel de la primeridad, segundad y terceridad. Dichas normas destacan que los signos de categorías inferiores no pueden pertenecer a categorías superiores; a partir de ello encontramos *diez mecanismos de significación* que se describen en la [tabla 1](#).

La semiosis en la educación

La investigación educativa está dando pasos importantes en la construcción de nuevas perspectivas de enseñar en pro de exaltar las capacidades de los educandos, una de las ciencias que se ha involucrado en este objetivo es la *edusemiótica*, dicha ciencia para [Goméz Redondo et al. \(2022\)](#) es

el campo de conocimiento que resulta de la unión entre la semiótica, o estudio de los signos, y la teoría y/o la filosofía de la educación. Se trata, pues, de una rama de la teoría semiótica y de la filosofía aplicada, que estudia el proceso de significación de los signos en el contexto educativo. (p. 2)

Dicha perspectiva logra que las investigaciones educativas tomen como punto de partida la praxis áulica y se considera al salón de clases como el laboratorio en donde no solo se imparte el conocimiento, sino que también se observan y se sugieren innovaciones en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Los estudios edusemióticos, además de la Lengua y Literatura, pueden acaparar las diferentes ciencias por el hecho de que en todas se busca el dominio del signo como fuente primaria del aprendizaje.

La relación entre la semiótica y la educación también es descrita por [Vigotsky \(1995\)](#), quien distingue entre signo-palabra-cognición, o la tríada propuesta por [Piaget \(1981\)](#) texto-contexto-autor; por eso, se piensa al estudio edusemiótico desde

Tabla 1

Las diez categorías de funcionamiento de la significación

R O I		
1)	1 1 1	Cualisigno icónico remático: una vaga sensación general de daño.
2)	2 1 1	Sinsigno icónico remático: una maqueta.
3)	2 2 1	Sinsigno indicial remático: un grito involuntario.
4)	2 2 2	Sinsigno indicial dicente: un veleta.
5)	3 1 1	Legisigno icónico remático: una onomatopeya: "kikiriquí".
6)	3 2 1	Legisigno indicial remático: una palabra indicial: "eso".
7)	3 2 2	Legisigno indicial dicente: una luz roja en su contexto.
8)	3 3 1	Legisigno simbólico remático: un nombre común: "manzana".
9)	3 3 2	Legisigno simbólico dicente: una proposición: "hace frío aquí dentro". Legisigno simbólico argumento:
10)	3 3 3	Abducción: "hace frío aquí", interpretado como una solicitud para cerrar la ventana. Inducción: "donde hay humo hay fuego". Deducción: la luz roja en general en el código de circulación.

Nota: tomada de [Everaert-Desmedt \(2006\)](#).

el paradigma constructivista aliado al estudio del lenguaje tal como propone el pensador ruso. De hecho, [Gómez Redondo et al. \(2022\)](#) señalan que la edusemiótica “no solo continúa, sino que reinterpreta, en los nuevos y actuales contextos, el legado de los principales filósofos y críticos teóricos (desde el pragmatismo americano hasta la tradición continental), y revisita filosofías tan ancestrales como el hermetismo o taoísmo” (p. 8). Esto da sentido a la semiosis en la educación, como un mecanismo que expande al infinito de los procesos y signos educativos.

El triángulo didáctico

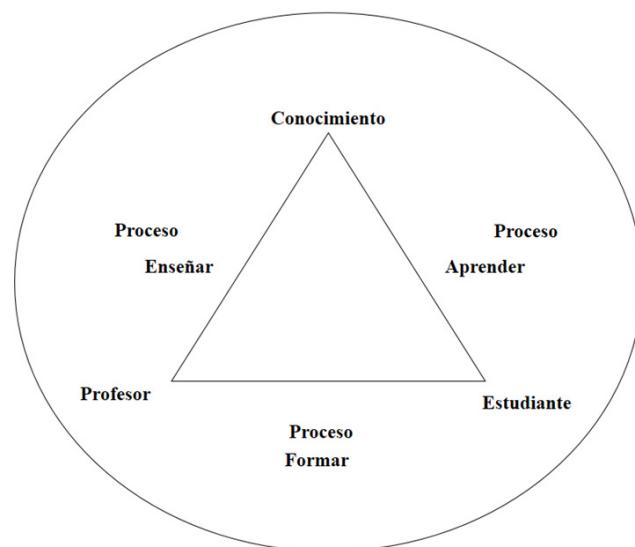
El enfoque de triángulo didáctico se dirige por el constructivismo al igual que la edusemiótica. Este enfoque se reconoce con mayor facilidad cuando se cita la relación estudiante/conocimiento/docente, y se manifiesta que en esta el lenguaje y la comunicación cumplen un rol preponderante, según lo propone [Vygotsky \(1995\)](#). Ubicando al triángulo didáctico en el contexto constructivista, son evidentes sus principales características; según [Serrano González-Tejero y Pons Parra \(2008\)](#), algunas de ellas se dan en la propuesta de “aprender realmente” que no solo involucra la adquisición de conocimientos, sino la construcción de significados y la atribución de sentido a estos. Dichos aprendizajes se logran a través de una interacción sólida y en la que cumplen un rol preponderante el conocimiento, el docente y el alumno.

Modelos del triángulo didáctico

El triángulo didáctico, o tríada didáctica, fue definido por el francés [Jean Houssaye \(1988\)](#) como se ilustra en la [figura 1](#).

Además de incorporar los elementos clásicos: conocimiento, profesor y estudiante, el triángulo didáctico supone formar, enseñar y aprender. También, señala que cada uno de estos procesos permiten una educación más armónica y consciente. Por ejemplo, para [Houssaye \(1988\)](#), la formación

Figura 1
Triángulo didáctico de Jean Houssaye



Nota: tomada de [Houssaye \(1988\)](#).

es el principal rol del docente frente al estudiante, y este se da a partir del ejemplo de buenas prácticas académicas y valores; igualmente, comenta que en el aprender se relaciona el estudiante con el conocimiento y no lo que tradicionalmente se conocía como al “docente como único dador de conocimiento”. De la misma forma, indica que el docente debe estar dotado de herramientas que permitan que ese proceso de acercamiento entre el estudiante y el conocimiento sea positivo y motive el aprender a aprender.

La teoría de Jean Houssaye fue analizada por Saint-Onge, y se plantea con algunas modificaciones que apoyan lo mencionado por el primero, pero lo perfeccionan en torno al acto didáctico contemporáneo. [Saint-Onge \(1997\)](#) propone el triángulo didáctico que se ilustra en la [figura 2](#).

Uno de los avances relevantes en la línea del triángulo didáctico es la propuesta de [Ibáñez y Ribes \(2001\)](#). Dicho modelo se ha reflexionado desde la crítica al modelo tradicional de la tríada didáctica y agrega algunos valores que se destacan en la [figura 3](#).

Figura 2*Triángulo didáctico de Saint-Onge*

Nota: tomado de [Saint-Onge \(1997\)](#).

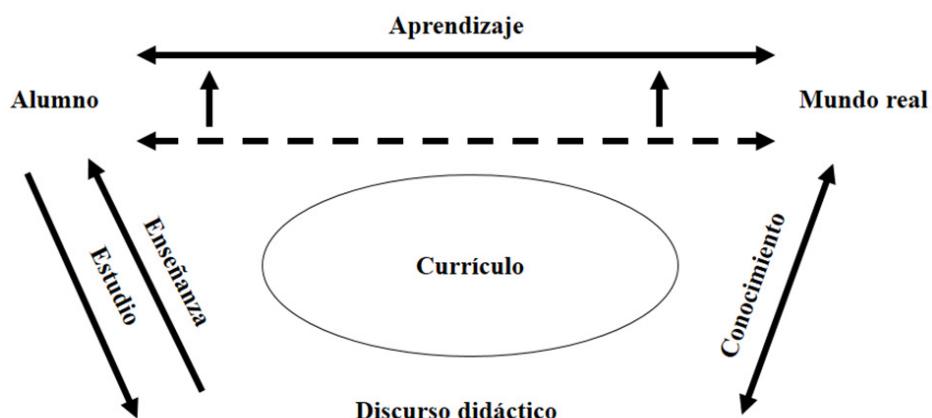
Este proceso es más complejo y se piensa en una pedagogía sincrónica y asincrónica. Una de las características fundamentales es el cambio del rol docente por el de discurso didáctico, en vista de que estos últimos se manifiestan en los ambientes asincrónicos. El discurso didáctico sería el mediador de enseñanza entre el alumno y el mundo real, o aquellos conocimientos que son

fundamentales para el desarrollo del educando en su contexto. Asimismo, se toma en cuenta el rigor del currículo como centro y punto de partida de todo aprendizaje escolarizado.

Metodología

Enfoque de la investigación

La investigación está orientada a través del método cualitativo, que se basa en el uso de modelos no estandarizados que carecen de una valoración numérica, como menciona [Zamudio et al. \(2018\)](#). Esta perspectiva permitió recabar información por medio del lenguaje en sus diferentes expresiones y describir detalladamente lo que ocurre en el contexto educativo a partir del discurso. Entre las observaciones se encuentran situaciones, conductas e interacciones. A la par, el enfoque cualitativo posibilitó el estudio sin la necesidad de manipular la realidad o influir en ella, proposición que también formó parte de este proceso investigativo. Gracias a este enfoque, hubo un acercamiento natural al salón de clases de Lengua y Literatura para interpretar y dar sentido a los procesos de significación que se manifestaron en interés del presente

Figura 3*Triángulo didáctico de Ibáñez y Ribes*

Nota: tomado de [Ibáñez \(2007\)](#).

estudio, con exactitud en beneficio del triángulo didáctico y sus aristas a través de la manifestación de las estructuras de los discursos didácticos; y los signos que fomentaran la lectura.

Diseño de la investigación

El diseño se encaminó por la descripción. [Arias \(2012\)](#) menciona que la investigación descriptiva se singulariza por la “caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere” (p. 24). Por ello, la descripción del discurso didáctico tal y como se observa en la realidad permite la concreción de la investigación, sobre todo lo que concierte al plano estructural del discurso. En este sentido, se describió el análisis en aras de identificar aquellos momentos de la clase que llegaban a ser significativos en el desarrollo de la competencia lectora.

Técnicas de análisis de datos

Para desarrollar el análisis de los diferentes discursos se optó por la técnica del análisis del discurso, que [Calsamiglia y Tusón \(1999\)](#) describen como una herramienta que indaga la realidad desde los propios individuos y estudia a partir de categorías que nacen de la sociolingüística, pragmática, semiótica o ciencias afines, con las cuales indagar tanto en el sujeto cognosciente como en los medios de comunicación que este utilice. Esta propuesta otorgó mayor realce sobre las categorías a analizar: relaciones entre la tríada de Peirce y el triángulo didáctico; así como alicientes lectores en el discurso didáctico; se observaron las estructuras con la finalidad de develar la clase y sus diferentes recursos en conexiones con el triángulo didáctico, la pragmática y semántica del discurso para encontrar los alicientes lectores. Dicha técnica opera en la presente investigación para dar sentido al discurso analizado a través de la teoría tricotómica

de Peirce y se representó por medio de gráficos discursivos con premisas triádicas.

Corpus

El presente trabajo de investigación alcanzó un corpus que proviene del discurso didáctico que emplearon los docentes de Lengua y Literatura en nivel secundario de la ciudad de Loja, Ecuador. Los datos fueron recopilados por medio de grabaciones de audio que capturaron tanto lo dicho por el docente como la interacción con el estudiante; también se solicitaron los materiales puestos en práctica durante la clase y la planificación. Posteriormente, se transcribieron las grabaciones, y se organizó el discurso a través de sus recursos y los apartados. Por último, se interpretaron los signos impuestos en el discurso, con atención al objetivo de la investigación: encontrar relaciones entre la tricotomía de Peirce y el triángulo didáctico, así como las referencias discursivas que fomenten la lectura.

La investigación se pensó y abordó desde tres discursos didácticos que nacen en instituciones de educación particular de la ciudad de Loja. Los autores de dichos discursos son docentes que no superan los 30 años y que se enfocan en la enseñanza de Lengua y Literatura, así como en el fomento de la lectura. Las clases o discursos didácticos presentados tienen una duración aproximada de 30 minutos cada uno, y se diferencian por hablar de un escritor distinto, aunque los tres estén en el marco de lo narrativo por las obras: Pablo Palacio, *La vida del Ahorcado*; Adolfo Bioy Casares, *La invención de Morel*; Mark Twain, *Las aventuras de Tom Sawyer*.

Resultados

Los discursos antes mencionados se manejaron desde un paradigma constructivista que se fundamenta en la óptica general de la educación ecuatoriana y su currículo de Lengua y Literatura (2016). Dicha información se detalla en la planificación

de las clases que han sido grabadas y pueden observarse en la [tabla 2](#). De la misma manera, los discursos evidencian que las clases se exponen desde diferentes textos que son pensados a partir de la función referencial, la que se refleja con mayor agudeza en la construcción de los conocimientos, aunque existe un intercambio significativo durante los distintos momentos de la clase y se manifiesta en proposiciones como: “la biografía de...”, “el escrito fue elaborado...”, “la temática o trama principal radica en...”; así como la función apelativa en aquellas proposiciones que incentivan, motivan o involucran a la comunidad educativa en la lectura de las obras estudiadas: “acaso no les inquieta leerlo”, “si queremos saber más, debemos leer más”, “nos sumergimos en esta gran aventura”. También, se observa la recuperación de los conocimientos por medio de la metodología activa aula invertida, que abre un diálogo fluido acerca de los autores de estas obras que propician el conocimiento que se lleva a efecto en cada clase. La [tabla 2](#) engloba las particularidades de cada una de las planificaciones de las clases analizadas.

Con base en lo explicado anteriormente, se establece una relación entre lo emotivo y apelativo, ya que se busca generar emociones que involucren a la lectura en el aula y otra entre lo intelectual y referencial, en vista del intercambio de conocimientos que se producen en los discursos; por ello, presentan un predominio de las categorías de la primeridad y terceridad, las cuales se dan a partir de las emociones y la intelectualidad, respectivamente. Para ilustrar dicha idea, se menciona el siguiente ejemplo: el discurso Bioy Casares utiliza el videoclip para introducir la clase, en él se destacan las cualidades para enfocarlas en un diálogo sobre conocimientos interdisciplinarios; o la conceptualización de términos por medio de preguntas. Dichas cuestiones se representan como *remas*, porque dan inicio a un concepto; es decir se parte de la idea “me gustó el video” o “me llamó la atención la forma de expresarse del protagonista”, hasta encontrarse con aportes u opiniones que datan del tema de clase: “siento que la

guerra es un escenario de escritura, así también vivió Ana Frank”, “es necesario recordar la Primera Guerra Mundial o la guerra entre Perú y Ecuador”, “el video es una parodia del Dictador”, con énfasis en uno de los recursos que está presente en la literatura de Adolfo Bioy. Cabe recalcar que ambos recursos activaron la memoria a largo plazo y empezaron un intercambio de conocimientos por medio de una lluvia de ideas para otorgar mayor interés, desarrollar el nuevo conocimiento y consolidar la semiosis; en otras palabras, el discurso logró la generación de procesos significativos que fomenten el interés por la lectura.

Es prioridad enfatizar en los puntos de encuentro entre el triángulo didáctico y la tríada de Peirce. Por tanto, los resultados propuestos se detallan por medio de figuras que describen el análisis estructural de las diferentes relaciones comunicativas entre los tres discursos a través de la tricotomía de [Peirce \(1986\)](#) e [Ibáñez y Ribes \(2001\)](#). Las figuras están ilustradas por medio de triángulos, el primero de ellos obedece a la óptica del triángulo didáctico, para luego seguir identificando los enlaces o puntos de encuentro entre dichos actores. Para ello se optó por una clasificación con colores: el verde significa estudiante; el marrón, discurso didáctico; y el azul, conocimiento. Asimismo, los enlaces están dados por vértices del triángulo, siempre uniendo la terceridad con la primeridad; en algunos casos quedan triángulos sueltos y se debe a que en esos momentos la comunicación no cumple con su función didáctica.

El primer discurso didáctico está dictado por tres momentos que han sido identificados en los audios como en la planificación del discurso: el primero se plantea desde la redefinición de las palabras que están dentro del campo semántico de “marginalidad”; el segundo se enfoca en el desarrollo de algunos aprendizajes básicos a partir de la metodología del *aula invertida* y los conocimientos aportados por el docente (obra, personajes y vida de Pablo Palacio); y la clase concluye con la lectura de una crítica literaria a Pablo Palacio, en la cual se va comentando el texto y se

dialoga sobre diferentes estudios literarios o tesis a partir de la obra palaciana. En el discurso se analizan las diferentes proposiciones y carga semántica a partir de su función y rol didáctico; para ello se distingue cada uno de los mensajes y se los clasifica por medio de las diez categorías que propone

Peirce y quien lo emite (triángulo didáctico); luego se enlazan dichas categorías desde una línea de tiempo que compone la clase y se dibuja por medio de tríadas. En este proceso se obvian algunos semas o se los engloban en aras de sintetizar la información.

Tabla 2*Consideraciones generales de las planificaciones que hacen el corpus*

Clase Pablo Palacio			
Objetivo	Destreza	Indicador	
CE.LL.5.4. Valora los contenidos explícitos e implícitos y los aspectos formales de dos o más textos, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor; aplica estrategias cognitivas y metacognitivas para autorregular la comprensión, identifica con tradiciones, ambigüedades y falacias, elabora argumentos propios y los contrasta con fuentes adicionales, mediante el uso de esquemas y estrategias personales para recoger, comparar y organizar la información.	<p>LL.5.3.3. Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión.</p> <p>LL.5.5.3. Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura ecuatoriana: siglos XIX a XXI, y establecer sus aportes en la construcción de una cultura diversa y plural.</p>	<p>Interpreta los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. (Ref.I.LL.5.4.2.)</p>	
Estrategias metodológicas	Recursos	Técnicas e instrumentos de evaluación	
Conocimientos previos			
<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre la palabra <i>marginalidad</i>. Dialogar sobre la biografía de Pablo Palacio. Conocer <i>grosso modo</i> los personajes de la obra palaciana. Motivar la lectura de textos realistas. 	Computador. Internet. Impresora. Proyector. Libro <i>La vida del ahorcado</i> .	Técnica: conversatorio. Instrumento: lista de cotejo.	
Construcción del conocimiento (aula invertida)			
<ul style="list-style-type: none"> Identificar los momentos trascendentales de la vida y obra de Pablo Palacio. Leer e identificar las opiniones acerca de Palacio expuestas en el texto “Pablo Palacio, un escritor vanguardista”. 			
Aplicación del conocimiento			
<ul style="list-style-type: none"> Analizar un texto crítico de la obra palaciana. Leer la obra <i>La vida del ahorcado</i>, de Pablo Palacio. 			
Clase Mark Twain			
Objetivo	Destreza	Indicador	
O.LL.4.6. Leer de manera autónoma textos no literarios con fines de recreación, información y aprendizaje, aplicando estrategias cognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.	<p>LL.4.3.4. Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias cognitivas de comprensión autoseleccionadas, de acuerdo con el propósito de lectura y las dificultades identificadas.</p>	Construye significados implícitos al inferir el tema, el punto de vista del autor, las motivaciones y argumentos de un texto y elabora criterios crítico-valorativos acerca de las diferentes perspectivas sobre un mismo tema en dos o más textos. (Ref. I.LL.4.5.2.)	

Estrategias metodológicas	Recursos	Técnicas e instrumentos de evaluación
Conocimientos previos (Aula invertida)		
<ul style="list-style-type: none"> Recordar a qué hace referencia la tradición oral y su importancia en la escritura de textos narrativos. Recrear historias que sean parte de la escolaridad y que puedan generar gracia o entretenimiento. 	Computador. Internet. Impresora. Proyector. Libro <i>Las aventuras de Tom Sawyer</i> .	Técnica: conversatorio. Instrumento: lista de cotejo.
Construcción del conocimiento		
<ul style="list-style-type: none"> Comentar acerca de la literatura de aventuras. Explicar la narrativa de Mark Twain. Reconocer elementos típicos de la narrativa. 		
Aplicación del conocimiento		
<ul style="list-style-type: none"> Introducir <i>Las aventuras de Tom Sawyer</i>. Leer <i>Las aventuras de Tom Sawyer</i>. 		

Clase Bioy Casares

Objetivo	Destreza	Indicador
CE.LL.5.4. Valora los contenidos explícitos e implícitos y los aspectos formales de dos o más textos, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor; aplica estrategias cognitivas y metacognitivas para autorregular la comprensión; identifica con tradiciones, ambigüedades y falacias; elabora argumentos propios y los contrasta con fuentes adicionales, mediante el uso de esquemas y estrategias personales para recoger, comparar y organizar la información.	LL.5.3.3. Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión. LL.5.5.2. Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura latinoamericana: siglos XIX a XXI, y establecer sus aportes en los procesos de reconocimiento y visibilización de la heterogeneidad cultural.	Interpreta los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. (Ref.I.LL.5.4.2.)

Estrategias metodológicas	Recursos	Técnicas e instrumentos de evaluación
Conocimientos previos		
<ul style="list-style-type: none"> Dialogar sobre preguntas creativas como: “¿Qué hicieras en caso de una guerra?”, “¿Cómo enfrentarías un acto bélico?”, “¿Cuáles serían tus posiciones ante una crisis social?”. Observar y analizar el discurso de Charles Chaplin en la película <i>El gran dictador</i>. Dialogar sobre el discurso anterior y determinar sus figuras literarias. 	Computador. Internet. Impresora. Proyector. Libro <i>La invención de Morel</i> .	Técnica: conversatorio. Instrumento: lista de cotejo.
Construcción del conocimiento		
<ul style="list-style-type: none"> Conocer el contexto del nacimiento de Bioy Casares. Reconocer el ambiente de una dictadura o guerra. 		
Aplicación del conocimiento		
<ul style="list-style-type: none"> Escribir un relato en que el personaje principal enfrente una situación de conflicto bélico o social. Leer <i>La invención de Morel</i>, de Adolfo Bioy Casares. 		

Nota: la información ha sido tomada de las planificaciones entregadas por los docentes que formaron parte del presente estudio.

La figura 4 muestra el proceso de clase; cómo cada esquina del triángulo pertenece a un actor del triángulo, mientras que las puntas que se enlanzan con otra dan fe de un encuentro entre diferentes

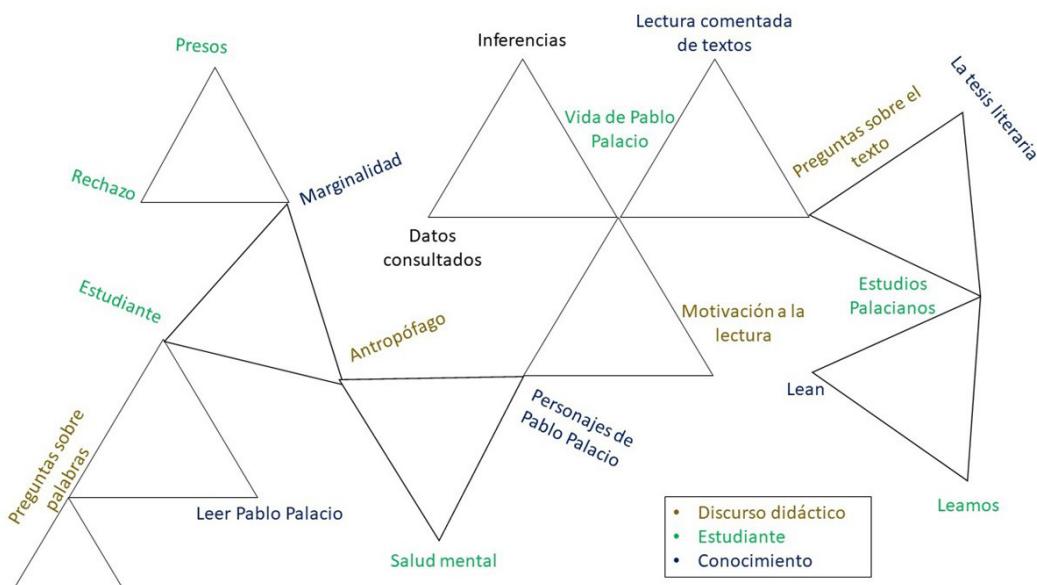
categorías peirceanas. La clase empieza con una serie de preguntas del docente sobre la creación del campo semántico de la palabra *marginalidad* con ayuda del estudiante; a continuación se lee

el concepto y la definición de dicha palabra, y se ejemplifica con personajes comunes en la narrativa de Pablo Palacio. En ese momento se plantea una primera motivación a la lectura, luego el docente procede a contar datos curiosos sobre la vida del autor estudiado y otorga una lectura ensayística acerca de la vida y obra. A partir de ella se formulan preguntas y se crean tesis con base en la literatura y estudios sobre Pablo Palacio. Finalmente se plantea la alternativa de leer en conjunto la obra de Pablo Palacio.

La Clase Pablo Palacio utiliza diferentes recursos de la comunicación para enfocar el objetivo: leer a Pablo Palacio. En esa búsqueda, las relaciones semánticas coexisten, dada la interacción entre conocimiento, alumno y docente. A la par, se visualiza en la figura 4 que durante la clase, en ciertos momentos varían y cambian los roles, es decir no son estáticos ni lineales, al contrario, los tres actores del triángulo son los protagonistas. En este caso el discurso didáctico logra que se cumpla la perspectiva de semiosis, y que estos tres actores estén relacionados a partir de las siguientes categorías: *cualisigno icónico remático*, al utilizar la literatura como una forma de exploración de las

emociones por medio de diferentes praxis, acerca de los personajes marginados y la generación de un concepto fijo sobre dicha palabra; así como proponer a este personaje como una forma de explorar la literatura tanto desde la lectura como desde la creación literaria. *Sinsigno indicial remático*, al enfatizar en las diferentes acepciones que tienen los estudiantes al hablar de la palabra *marginalidad*, se empieza con una emoción de desconocimiento y diferentes indicadores que dan inicio a conceptualizar a la palabra para concretar su definición; entre otros, se encuentra un *Llegisigno simbólico dicente*, que surge de la palabra “leamos”, el cual da inicio a la actividad de leer para constatar algunos estudios que surgen de la noción o las características de lo palaciano y deja espacio para consolidarse por medio de la segunda o práctica de lo dicho en el discurso didáctico. Así mismo se deja abierto el discurso en vista de que más adelante el acompañamiento estará guiado por el docente, para que este proceso de adquisición de la competencia lectora adquiera bases ilimitadas. Aunque esta clase no llega al nivel más alto propuesto por Peirce, *legisigno simbólico argumentativo*, el discurso didáctico pretende como misión

Figura 4
Clase Pablo Palacio



tratarlo en futuras clases. Vale la pena destacar que cada uno de los signos fueron identificados durante el análisis del corpus, tal como se desarrolla en los siguientes discursos.

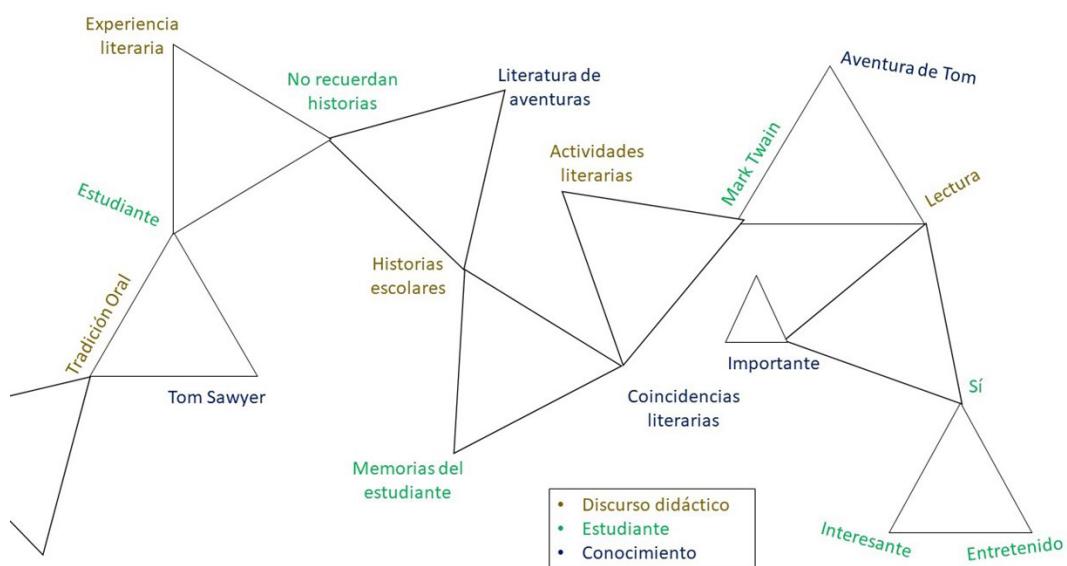
El segundo discurso, denominado Clase Mark Twain, se plantea y analiza en los mismos focos del primero, es decir se presentan relaciones a partir de tríadas. La primera de ellas se ve reflejada en un diálogo sobre los motivos literarios de Mark Twain; la segunda, en la utilización de un diálogo fluido que facilita el encuentro con los conocimientos previos, en este caso nominados a partir de la memoria como alicientes para motivar la comunicación oral y escritura literaria. Así mismo, se observan diferentes metodologías que incentivan el hablar sobre narraciones que parten de la cotidianidad para transformarse en un texto. La metodología en esta ocasión es idéntica a la de la Clase Pablo Palacio, constructivista con metodologías activas.

La Clase Mark Twain se planificó en tres momentos: anticipación, construcción y consolidación. La primera trabaja la literatura y su tradición

por medio de la oralidad, con énfasis en las historias y las memorias de niños y jóvenes en la escolaridad; luego se presentan las condiciones o características de las narraciones orales y se explica cómo estas se evidencian en *Las aventuras de Tom Sawyer*. Para cerrar la clase, a pesar de que el docente concluya que es importante leer a Mark Twain, los estudiantes mencionaron que también es interesante y entretenido; perspectiva que es crucial para abordar el segundo objetivo de la presente investigación.

La figura 5 ilustra el *legisigno indicial dicente* que se enfoca en la construcción de un discurso medido por la experiencia y la emoción, en el que se destaca la narración de historias con un enfoque de crónica escolar o memoria escolar. Los ejemplos dichos por el docente, el estudiante y el conocimiento, que en este caso son analogías de la escritura de Mark Twain, también cumplen la función de encontrarse con textos de *Las aventuras de Tom Sawyer* y así evidenciar este tipo de literaturas, así como el paso de la segundad a la terciedad. Esta clase, a diferencia de la anterior, lleva

Figura 5
Clase sobre Mark Twain



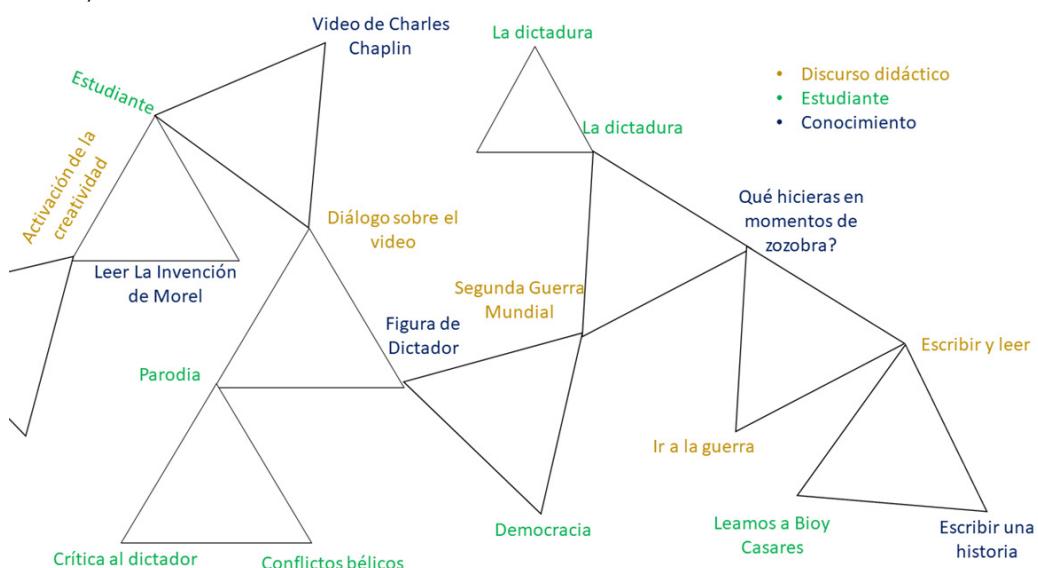
al discurso el *legisigno simbólico argumentativo: inductivo y deductivo*, pues el estudiante es capaz de deducir o inducir que la lectura, además de ser importante, viene a ser entretenida e interesante, y sucede a partir de los procesos simbólicos que sugieren la semiosis antes mencionada.

El tercer y último discurso se denomina Clase Bioy Casares; a semejanza de los anteriores, está organizado y propuesto desde el currículo nacional ecuatoriano, ya que propone una metodología constructivista. En consecuencia, el discurso está dividido en tres partes:

- Anticipación*: videoclip de Charles Chaplin que abre el diálogo sobre la guerra y el rol de los dictadores.
- Construcción*: detalle de los casos y conceptos sobre la guerra y el dictador que ponen en conocimiento el contexto de escritura de la obra *La invención de Morel*.
- Consolidación*: propuesta de escritura creativa en la que un personaje principal es el estudiante frente a una situación bélica.

El discurso en la Clase Bioy Casares empieza desde un *cualisigno icónico remático*, por medio de un fragmento cinematográfico que ilustra a la dictadura o guerra y fue estudiado para enfatizar lo complejo de definir y delimitar dichos momentos; parte de las emociones que proyecta el video; prosigue con diferentes imágenes prácticas sobre conceptos que ya se mencionaron. La segundad está presente en los *signsignos indiciales dicentes* que inician desde el diálogo originado entre el estudiante y el docente, en el contexto local e internacional en que se publica la obra *La invención de Morel*, porque se pensaba que este contexto estaba claro al dejar al estudiante el reto de explorarlo; sin embargo, se observa desconocimiento; por ende, el discurso didáctico lo profundiza para determinar lo verdadero o falso. En este caso, a diferencia de los discursos anteriores, se explora la terciedad en su más alto nivel como lo es *legisigno simbólico argumentativo: abductivo*, en este caso se evoca un proceso de escritura creativa a partir de la pregunta “¿Qué hicieras en momentos de zozobra?”. Aunque no se observan los resultados

Figura 6
Clase Adolfo Bioy Casares



de esta práctica, el discurso docente en reiteradas ocasiones se centra en escribir desde lo hipotético, desde el supuesto.

Por otro lado, uno de los alicientes lectores en los estudiantes que fueron parte de estos discursos didácticos es aquel guiado por la primeridad y la terceridad (*abducción*). Dichas categorías se ven expresadas bajo premisas como: “qué sientes”, “qué te expresa”, “cómo imaginas”, “qué te gustaría cambiar en la lectura”. Ante ello, la presente investigación se apoya en tres categorías para explicar los alicientes: (a) exemplificación para motivar la lectura, (b) uso del contexto en la mediación lectora y (c) hablar de literatura y literatos; las cuales serán descritas a continuación.

Algunas de las proposiciones que nutren al hábito lector son las guiadas por la exemplificación, comparación o símil, las cuales se utilizan para ilustrar la literatura y dilucidar los conflictos narrativos; y le otorgan al discurso didáctico estética. Por ello en el discurso de la Clase Mark Twain el docente manifiesta: “por ejemplo, nos pusieron a escribir sobre esto que acaba de pasar en este momento, estoy seguro que su memoria no lo va a abandonar, que su memoria lo va a seguir recordando”; o en el discurso Clase Pablo Palacio: “Por ejemplo, personas que no encajan dentro de lo que está establecido y se encuentran alejados del resto... en este caso los grupos delictivos”, enunciados que sirven para esclarecer el sentido de las obras literarias que son tratadas en cada una de las clases. Por otro lado, también se utiliza esta categoría en la creación literaria, por medio de ejemplos a partir de *abducción*, como suscita en la Case Bioy Casares para ilustrar los momentos de inquietud bélica.

En cuanto a la segunda categoría, *uso del contexto en la mediación lectora*, se observan algunas frases que hacen alusión tanto al escritor como a aquellas situaciones que se estudian o conocen del lugar, el tiempo y el momento en que se publicó por primera vez la obra a ser leída. Ante ello, en el discurso la Clase Mark Twain se menciona: “empezamos a recopilar historias, empezamos a llegar

a personas que estuvieron en nuestro colegio”; o en el discurso de la Clase Bioy Casares: “un pequeño video que nos va a poner en contexto con la obra de Adolfo Bioy”; así, una de dudas resultas en el discurso didáctico es el contexto de escritura, además de reiterar en estudios socioculturales y sociolingüísticos de la obra a ser leída o estudiada.

Por su parte, la tercera categoría se ve en la idea *hablar de literatura y literatos*. En las tres clases o discursos se hace énfasis en que los estudiantes han adquirido conocimientos de forma autónoma acerca de la biografía de los autores tratados; de esta manera, se logra mayor relevancia a los contextos y se motiva a leer y explorar su literatura. En la Clase Pablo Palacio se mencionó: “Pablo Palacio trata de romper los tabús, trata de romper justamente algunas ideas”, con el afán de exponer la idea de la literatura palaciana como una obra vanguardista y creadora de nuevas formas de hacer literatura. Cabe destacar que las clases Mark Twain y Bioy Casares se apoderan de estos recursos para exaltar la figura del escritor y generar interés en la lectura.

Las tres categorías expuestas demuestran las coincidencias entre los discursos citados y generan un proceso de semiosis, los cuales provocan el interés en la literatura por medio de la figura de Pablo Palacio, por la crónica a partir de las vivencias de Tom Sawyer y la literatura en contextos de incertidumbre, como sucede con *La invención de Morel*, de Bioy Casares. Estas manifestaciones se median como el cauce de un análisis del discurso que se empeña en determinar las relaciones entre la tríada de Peirce y el triángulo didáctico.

Discusión

Peirce concluye su texto *La ciencia de la semiótica* (1986) diciendo “el Deseo solo puede pertenecer a una criatura finita” (p. 110). Este apartado se refiere al proceso de dominio de la realidad a partir de la semiosis, la cual sufre cambios frecuentemente y es imposible de abordarla en su totalidad. En dicho proceso la escuela cumple un rol fundamental, aún más cuando se parte desde el triángulo

didáctico propuesto por [Ibáñez y Ribes \(2001\)](#) que fundamenta que es necesario brindarle practicidad a la educación y pensarla desde la realidad del estudiante. Dichas exposiciones son causas fehacientes de que el triángulo didáctico y la tríada de Peirce pueden relacionarse, sumado al hecho de que los resultados de esta investigación han sido positivos en cuanto a las relaciones entre los detalles didácticos y las categorías del mismo autor.

En este mismo sentido, para [Gastadello y Kesler \(2023\)](#), la aplicación de la semiótica en la educación otorga una “perspectiva que nos permitiría volver sobre nuestras propias verdades inamovibles para repensar nuestras convicciones, observar los intereses de los estudiantes para revisar nuestros posicionamientos y replantear prioridades para movernos con la cultura, no pese a ella” (p. 9). Por consiguiente, no solo es necesario mencionar los puntos de enlace entre estas dos teorías, sino enfatizar en su uso para el análisis del discurso didáctico y para represar continuamente el acto educativo desde la pragmática y la semiótica. De acuerdo con lo afirmado por [Vygotsky \(1995\)](#), “debemos realizar experiencias más exhaustivas para explorar el plano del lenguaje interno que se encuentra detrás del semántico” (p. 103).

Simultáneamente, pensar en dichas prácticas es posible y debe seguir una línea que se fundamente en la edusemiótica, que para Soria (citado por [Gastadello y Kesler, 2023](#)) se propone con la idea de

Transformar las prácticas docentes no implica desbaratar lo que ya está fijado, sino, más bien, repensar nuestras prácticas en el aula para volverlas objeto de estudio. Así podremos replantear, a su vez, nuestro métodos, técnicas y modos de enseñanza y, en el mejor de los escenarios, lograr que el estudiante dimccione el sentido de nuestros objetos de estudio y las categorías teórico-metodológicas que utilizamos para abordarlos. (p. 62)

De esto se concluye que se da apertura a discutir cuáles pudieran ser las nuevas aristas del triángulo didáctico. Repensar el triángulo didáctico es

fundamental y la tríada de Peirce es una gran herramienta para hacerlo, a pesar de que el bagaje de conocimiento que posee un docente para interpretar el discurso es el principal filtro para determinar las aristas posibles de acuerdo con el proceso de contextualización que esté pensándose e investigándose en su salón de clase. Sin embargo, ninguna de ellas debería establecerse como canónica; más bien como alternativa que otros docentes deben tomar en cuenta al pensar su clase, realidad y metodología.

La presente investigación ha observado que la generación de hábitos es otra de las relaciones existentes entre estas dos propuestas teóricas; para Peirce se denomina *interpretante final* el hecho de catalizar determinadas acciones para reforzar o cambiar hábitos; mientras que para [Ibáñez Bernal \(2007\)](#), “aprender es adquirir, o mejor dicho, desarrollar nuevas formas o funciones de comportamiento” (p. 443). Esta actitud es fundamental al hablar de la motivación o fomento de la lectura, actitud que se refuerza en la semiosis y que debe estar direccionada de forma didáctica para perseguir y realizarse como un anhelo colectivo. Por ello, es relevante continuar con miras al constructivismo y las teorías propuestas por Vygotsky y Piaget.

A pesar de que ciertas prácticas cotidianas del salón de clases se encuentren automatizadas por sus actores y que variar resulte forzoso, más cuando hablamos de competencia lectora, como se evidenció en los resultados, podemos utilizar los tres recursos que se han expuesto en el corpus analizado, así como una gran cantidad de recursos que reposan en bibliotecas o internet y que pueden ayudar al fomento de la lectura. Algunos autores que pueden ser prominentes al meditar sobre la lectura son: [Casanny \(2021\)](#), [Colomer \(2020\)](#), [Reyes López \(2024\)](#). Cabe destacar que según [Gastadello y Kesler \(2023\)](#), en su propuesta educación y semiótica para el fomento de la lectura, es factible centrarse en actividades atractivas que estén enfocadas en el objeto de estudio, la metodología y categorías que se prevén desarrollar en los estudiantes.

Conclusiones

Al hablar de discurso didáctico las perspectivas de análisis pueden ser varias; sin embargo, es necesario dotar de herramientas al educador y al educando, de tal manera que sus procesos de enseñanza/aprendizaje sean optimizados y valorados. Por ello, la presente investigación determina que existen varias aristas que enlazan al triángulo didáctico y la tríada de Charles Sanders Peirce. De acuerdo con lo expuesto, los discursos presentan las siguientes conexiones: se observa una relación entre el paradigma constructivista y la semiosis; los materiales y recursos utilizados en la clase tienen el potencial de generar situaciones de primoridad en pro de la bidireccionalidad del discurso, y cómo también han servido para llegar a la terciedad, es decir, a la afirmación del conocimiento que apoya al desarrollo de la competencia lectora o el hábito lector.

Luego de meditar, el presente estudio hace énfasis en el análisis del discurso didáctico como un generador de encuentros entre los actores del triángulo didáctico y por medio de ellos crear un vínculo, que sirve para predecir y organizar rutas alternas en caso de ser requeridas, es decir en caso de que no se logre la meta educativa. Por ello, hablar de semiosis en el discurso didáctico es una realidad, es un hecho que se practica bajo la premisa de los conocimientos significativos; para lograr su compresión no es necesaria la teoría de Peirce y el triángulo didáctico, sin embargo, estos aseguran un mejor desempeño.

Un punto a destacar es la existencia de varios alicientes para fomentar la lectura; los presentes en estos discursos didácticos están relacionados con (a) la exemplificación, que no solo aporta a la lectura, sino al proceso de enseñanza/aprendizaje; (b) el contexto, como análisis crítico del discurso, y (c) la biografía, como generadora de experiencias prácticas. Estas menciones se presentan como recursos prominentes para ejercer el rol de mediador lector.

Así mismo, se estima continuar analizando los discursos didácticos y prologar el tiempo de estudio en el campo, pues conviene advertir que en un discurso didáctico se observan pocas cualidades de la semiosis y cómo esta influye en el proceso de enseñanza/aprendizaje, que generalmente se efectúa en tiempos extensos.

Reconocimientos

Reconocimiento a la Universidad Nacional de Loja y su Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. A las Unidades Educativas que abrieron sus puertas para realizar este estudio y los docentes que dejaron que sus voces sean perpetuadas, escuchadas y analizadas.

Referencias

- Angulo Cruz, M. y Marín Henao, M. A. (2013). La influencia de la comunicación educativa en la enseñanza de la matemática escolar mirada desde la teoría de Charles Sanders Peirce. *Scientia et Technica*, 18(4), 703-710. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4613465.pdf>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. (6.^a ed.). Editorial Espisteme.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.
- Cárdena, C. (julio-enero de 2001). Hacia una semiótica de la educación. *Sinéctica: Revista Electrónica Sinéctica*, (19), 28-38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817935003>
- Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 3.
- Colomer, T. (2020). Les transformacions de la lectura a l'aula. *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 13(1), 11-21.
- Everaert-Desmedt, N. (2006). Peirce's esthetics. En L. Hébert (dir.), *Signo* [En línea]. <http://www.signosemio.com/peirce/esthetics.asp>

- Gala Pellicer, S. (2023). *Proyectos y enfoques innovadores para la didáctica de la lengua y la literatura*. Dykinson.
- Gastadello, C. y Kesler, B. (2023). *Semiótica y educación*. Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- Gómez Redondo, S., Francisco Carrera, F. J. y Sanz Molina, L. (2022). Bajo el signo de las diferencias: una aproximación edusemiótica a la vulnerabilidad. *En-claves del Pensamiento*, (31), 01-18. <https://doi.org/10.46530/ecd.p.v0i31.495>
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pedagogique*. Peter Lang.
- Ibáñez B., C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 435-456. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003220.pdf>
- Ibáñez B., C. y Ribes I., E. (2001). *Un análisis interductual de los procesos educativos*. Revista Mexicana de Psicología, 18(3), 359-371.
- Loayza Maturrano, E. F. (2020). Semiótica del discurso docente-discente en la educación remota. Una evaluación semiótico-formativa en tiempos de covid-19. *Hacedor*, 4(2), 44-59. <https://www.aacademica.org/edward.faustino.loayza.maturrano/14.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Curriculum de Lengua y Literatura*. Ecuador.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Journal for the Study of Education and Development*, 4(supl. 2), 13-54.
- Peirce, C. S. (1986). *La ciencia de semiótica*. Ediciones Nueva Visión.
- Peirce, C. (1996). *The Charles S. Peirce Papers*. (Microfilm). Harvard University Library.
- Reyes López, N. G., Acle Tomasini, G. y Antonio Cañongo, A. (2020). Habilidades de nivel inferencial y crítico en alumnos de primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e12.
- Romero Oliva, M. F. (2022). *Identidades docentes y formación de profesorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Peter Lang.
- Saint-Onge, M. (1997). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* Ediciones Mensajero.
- Serrano González-Tejero, J. M. y Pons Parra, R. M. (2008). La concepción constructivista de la instrucción: hacia un replanteamiento del triángulo interactivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 681-712. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300002&lng=es&tlng=es
- Vázquez Reyes, J. E. (noviembre de 2015). La enseñanza de la inferencia abductiva. En C. Mayorga Madrigal y T. Mijangos Martínez (coords.), *Lógica, argumentación y pensamiento crítico: su investigación y didáctica* (pp. 59-69). Academia Mexicana de Lógica. <https://mexicanulturalcentre.com/wp-content/uploads/2016/01/libro-logica-argumentacion-y-pensamiento-crtico-2015.pdf>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós Ibérica Ediciones.
- Zamudio, G., Carvajal Ahumada, G., Rodríguez, C., Díaz Soler, C., Domínguez Acevedo, J., Flores, R., Moreno Villamil, S., Vásquez Rivera, J. y Castañeda Aguilar, S. (2018). *Investigación y educación: hacia una teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.digitaliapublishing.com/a/62792>





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN
PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Acerca de la desorientación en la educación e investigación lingüísticas dentro de la universidad

About disorientation in linguistic education and research within the university

Sobre a desorientação do ensino das línguas e da investigação nas universidades

Éder García-Dussán  

Resumen

El objetivo de este artículo es explicar algunas causas que generan desorientación tanto en la enseñanza lingüística como en la investigación en lengua materna, en algunos pregrados de universidades situadas en la ciudad de Bogotá. Se plantea que la confusión está justificada en la disseminación de los conocimientos que transpone didácticamente el docente en el aula de lengua española, entre los que se encuentran los interdisciplinares, los pedagógico-didácticos y los epistémico-investigativos, los cuales suelen disgregarse en complejas clasificaciones que, a su vez, encajan en variopintas posturas y enfoques. Para entender esto, se avanza una descripción de tales conocimientos, lo cual da paso a una propuesta para solucionar la problemática, centrada en el trabajo coligado, primero, entre docentes y, luego, entre estos y sus educandos en el marco de la flexibilización curricular. De esta suerte, se concluye que el dialogismo auxilia una educación lingüística relacional y democrática, siempre y cuando se base en una labor armónica que respete el acto de la escucha.

Palabras clave: lengua española, competencia comunicativa, educación lingüística, investigación lingüística, transposición didáctica, escucha.

Abstract

The objective of this article is to explain some causes that generate disorientation not only in mother tongue teaching but also in its researching in some undergraduate projects of universities located in the city of Bogotá. It is possible that the confusion is justified in the dissemination of knowledge that didactically transposes the teacher in the Spanish language classroom, among which are inter-disciplinary, pedagogical-didactic and epistemic-research, which often disintegrate into complex classifications that fit into varied positions and approaches. To understand this, a description of such knowledge is advanced, which gives way to a proposal to overcome this problem focused on the work carried out, first, among teachers and, then, between these and their students within the framework of curricular flexibility. Thus, it is concluded that dialogism helps a relational and democratic linguistic education, as long as it is based on a harmonious work that respects the act of listening.

Keywords: spanish language, language education, language research, communicative competence, listening.

¹ Doctor en Modelos de Enseñanza-Aprendizaje. Universidad de Granada, España. Profesor e investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Correo electrónico: egardus@hotmail.com.

Cómo citar: García-Dussán, E. (2024). Acerca de la desorientación en la educación e investigación lingüísticas dentro de la universidad. *Enunciación*, 29(2), 289-303. <https://doi.org/10.14483/22486798.22499>

Resumo

O objectivo deste artigo é explicar algumas causas que geram desorientação tanto no ensino linguístico como na investigação na língua materna em alguns projetos de graduação de universidades localizadas na cidade de Bogotá. Propõe-se que a confusão se justifica na disseminação dos conhecimentos que transpõem didácticamente o docente na aula de língua espanhola, entre os quais se encontram os interdisciplinares, os pedagógico-didáticos e os epistémicos-pesquisadores, que são geralmente desagregados em classificações complexas que, por sua vez, se encaixam em várias posições e abordagens. Para entender isto, avança-se uma descrição de tais conhecimentos, o que dá lugar a uma proposta para superar esta problemática centrada o trabalho coligado, primeiro, entre docentes e, depois, entre estes e seus educandos e no âmbito da flexibilização curricular. Assim, conclui-se que o dialogismo auxilia uma educação linguística relacional e democrática, desde que se baseie em um trabalho harmônico que respeite o ato da escuta.

Palavras-chave: língua espanhola, competência comunicativa, educação linguística, investigação linguística, transposição didáctica, escuta.

Introducción

Desde hace un poco más de medio siglo las prácticas de enseñanza de la lengua española han desestimado el interés por las descripciones inmanentistas, centradas en la lengua-sistema, y se han venido preocupando por los estudios interdisciplinares, que ponen en su centro de reflexión el uso comunicativo de los hablantes/oyentes ([Gómez, 2020](#)). Esto ha permitido que la educación lingüística establezca como meta el fortalecimiento de la competencia comunicativa, cuyo modelo más reconocido fue fraguado hace más de cuarenta años por los lingüistas [Michael Canale y Merrill Swain \(1980\)](#), quienes la desplegaron en los componentes gramatical, sociolingüístico, estratégico y discursivo.

A partir de esta postura, el propósito de la pedagogía de la lengua materna es enseñar a usar la lengua materna para aprender a comunicar(se), lo que envuelve el tránsito del ser hacia el saber hacer con las palabras en contextos sociales diversos ([Touron, 2020](#)). Asimismo, las investigaciones al respecto se centran en el fortalecimiento de algunos de estos componentes entre los estudiantes. De suerte que lo que se persigue es el estudio, desarrollo y fortificación de habilidades para el desenvolvimiento comunicativo adecuado y eficaz en las diversas situaciones que exige el actual paisaje cultural ([Lomas, 1999](#)), ya sea en la producción o en la comprensión, por medio de actividades escolares

contextualizadas y significativas. Esta misma intención involucra la investigación cuando fija como meta transformaciones locales en grupos beneficiarios y la planeación de estrategias constructivistas para su logro ([García Dussán, 2016](#)); investigaciones que, por cierto, asumen que toda lengua es una práctica social cuyo progreso es el resultado de la exposición de sus usuarios a patrones de uso lingüístico ([Moreno, 2021](#)).

Tesis y argumentos

Hacia el inconveniente

No obstante, si bien estos logros y contribuciones de carácter interdisciplinar han alimentado el conocimiento sobre qué es la lengua-sistema, también han permitido que las sesiones de lengua española propias de proyectos curriculares destinados a enseñar lengua materna, en pregrados universitarios de instituciones bogotanas, tiendan a diversificar su referente esencial, la lengua misma, puesto que los docentes responsables la revelan desde una mezcolanza abultada y heterogénea de saberes y propuestas explicativas sobre su naturaleza y función, a tal punto que terminan desintegrando el objeto mismo de estudio. Es decir, resulta frecuente que, en la educación lingüística, se tome el objeto de estudio y se lo separe en múltiples subcategorías, con lo cual se generan sospechas sobre si la lengua es igual a la suma de

las partes constitutivas en las que se descompone para su presentación didáctica. Esto suele ocurrir cuando la lengua se convierte en eje de la investigación cualitativa, pues queda también escindida en alguno de sus constituyentes, dentro de una modalidad (escrita u oral).

Al respecto, en el contexto nacional los investigadores [Cisneros et al. \(2016\)](#) afirman que, pese a que se dispone de una cosecha pródiga de sistemas conceptuales y didácticos, “la fragmentación es múltiple [...], pues se trata de una complejidad que abarca la diversidad interna del campo y el aislacionismo sobre el cual se sostiene la política curricular, la formación magisterial y algunas orientaciones didácticas” (p. 24). Gracias a esto, tal como lo expresa la profesora [Ana Camps \(2012\)](#), “una consecuencia no deseada de este enriquecimiento es la dispersión y, a menudo, la desorientación del profesorado” (p. 27).

Este conjunto de confusiones y traspiés ha permitido que, a nivel universitario en pregrados, por ejemplo, los espacios académicos disciplinares de una malla curricular destinada a la formación de formadores en pedagogía de la lengua materna, se presenten y se efectúen divorciados de los demás, a pesar de caracterizar la lingüística por su carácter interdisciplinario ([Lomas, 2017, pp. 237 y ss.](#)). Aún más, esto sucede sin que los estudiantes reciban orientación por parte de los educadores sobre cómo establecer lazos comunicantes entre cada uno de esos espacios académicos. De hecho, muchas veces estos se reducen a promesas destinadas para la instrucción, fundamentada en recorrer los niveles de la lengua-sistema para realizar algún reconocimiento o adelantar clasificaciones y descripciones (por ejemplo, niveles fonológico, sintáctico, textual, pragmático, etc.), pero son análisis divorciados de casos que implican la diversidad propia del habla, y sobre todo, descripciones y análisis alejados del perfil de formación del proyecto curricular que los oferta, pues muchas veces se confunde la formación disciplinar en lingüística con la formación pedagógica para ser licenciado en lenguas; por lo que terminan siendo asignaturas

aprobadas sin que el educando encuentre una utilidad certera; así, tristemente quedan presas de la lógica de la agregación de créditos académicos¹.

Igualmente, suele ser problemático el momento en el que estas mallas curriculares –a pesar de fijar espacios de formación en relación con el tránsito cronológico de las asignaturas para la formación de profesionales en lengua materna, literatura y comunicación– colisionan con currículos explícitos flexibles² que rompen la verticalidad. Esta situación genera perpejidades como, por ejemplo, que aún pareciera improcedente que un estudiante adelante un curso de análisis discursivo sin haber tomado previamente asignaturas que aporten herramientas para el análisis textual y pragmático.

Aún más, no siempre resulta fácil armonizar los cursos disciplinares con espacios transversales o cursos electivos, que ya suponen educandos analíticos de los fenómenos culturales traspuestos en aparatos semiolingüísticos cuando, muchas veces, eso es lo que esperan los estudiantes, a saber: que estos espacios les ayuden a fortalecer procesos de análisis e interpretación contextual de esos productos de la cultura.

Apuesta metodológica

Surgen, entonces, desde el polo de la enseñanza, cuestionamientos por las circunstancias que, surgidas de la lingüística teórica o de la praxis escolar, generan este tipo de desorientación en la educación lingüística y que afecta también los marcos teórico y metódico de investigaciones al respecto. Con este panorama, respondemos a esos inconvenientes a partir de una sistemática que, primero, describe la dispersión propia que suelen caracterizar los conocimientos ofrecidos en la educación e investigación lingüísticas para, posteriormente, determinar el potencial origen de este asunto, y

1 En términos generales, el concepto de *crédito* refiere la relación entre tiempo empleado y ganancia de competencias, a propósito de un perfil formativo.

2 La *flexibilización* brinda oportunidades de educación basada en una intercomunicación disciplinaria para facilitar la movilidad y equidad entre los actores de la escuela, y crear vasos comunicantes entre el conocimiento y la acción académica a través del dinamismo de un plan de estudios.

desde ese panorama, sugerir una salida a la frecuente complicación escenificada en los espacios académicos que tratan el hecho lingüístico. Esto dará cuenta, por un lado, de las complejidades de la transposición didáctica y, por otro, de los recursos con los que se contaría para contrarrestar el conflictivo asunto.

La fragmentación de la lengua en la educación lingüística

Hasta bien entrada la década de 1960, la enseñanza de la lengua materna privilegiaba la competencia lingüística, y producía una distorsión del concepto de lengua-sistema y “del enfoque con que se accede a los saberes gramaticales” (Marín, 2004, p. 25). Sin embargo, desde hace varios lustros, la tendencia pedagógica apunta a encauzar estas sesiones de trabajo con principios del enfoque comunicacional, basado en premisas del socioconstructivismo y complementado con los beneficios del giro hacia la subjetividad y la discursividad, lo cual alerta sobre cómo, en la realización lingüística de las ideologías, se cristalizan diferentes prácticas sociales.

Sin embargo, existen factores que impiden que la lengua sea enseñada como objeto integral, pues esta, como objeto de estudio, se presenta a los educandos en dilatadas taxonomías y encasillamientos de conocimientos interdisciplinares, pedagógico-didácticos y epistémico-investigativos de los que dispone un docente según marcos teóricos, y que, en su praxis, manipula y totaliza, muchas veces, sin que sepa qué conocimientos lingüísticos enseñan otros colegas dentro de sus clases con el mismo objeto de estudio; incluso, ignora cómo aseguran la transposición didáctica y cómo sus acciones motivan la producción de conocimiento pedagógico al respecto.

En este sentido, la armonización de estos tres asuntos no siempre se logra de manera legítima debido, entre otras razones, al poco tiempo escolar otorgado, a la experiencia o desactualización de algunos docentes frente a todos estos

recursos teóricos demandados o a la timidez de los docentes para encontrar lugares comunes entre la dispesión que ofrece la microespecialización de conocimientos que intentan penetrar el centro del objeto estudiado en su doble dimensión: como abstracción y como actuación social. Así, por ejemplo, algunos de estos conocimientos referidos, y que no siempre se fusionan o se someten a marcos integrales de comprensión, son:

- *La diferencia entre lenguaje, comprendido como facultad y potencia; la lengua como principal sistema donde se manifiesta esta potencia, y el habla como realización concreta de ese sistema.* En calidad de potencia, el lenguaje es apto para abstraer, conceptualizar y simbolizar; mientras que la lengua-sistema es el vehículo de un acto psicosocial, arbitrario, (in)mutable y cualificado por su complejidad sistemática. Por su parte, el habla, fenómeno individual, concreto y físico-fisiológico, se explica tanto por variables lingüísticas como por variables sociales, que comprenden la diatopía, la distratía, la disfasía, la fisiología, el género, la edad y el capital cognitivo (Manjón Cabeza, 2020). Sin embargo, el desorden se establece cuando se trastocan en el discurso docente estos tres conceptos, lo cual resta posibles sinergias que se reemplazan por efectos sinónímicos.
- *Desde las políticas nacionales, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) propone a los docentes y directivos lineamientos sobre la pedagogía de la lengua, la literatura y la asimilación de los códigos no verbales.* Estos ejes pedagógicos superficialmente fragmentan la lengua materna en cinco porciones: (a) construcción de sistemas de significación verbal y no verbal (por ejemplo: el cine, la publicidad, la caricatura, la pintura, la música, etc.); (b) interpretación y producción textuales, procesos determinados por tres niveles de análisis (intra-, inter- y extratextual); (c) procesos culturales y estéticos, propios

del análisis literario; (d) ética de la comunicación, que involucra al educando en actos de habla cotidianos y escolares; y (e) desarrollo del pensamiento, que liga el desarrollo del lenguaje a nivel ontogenético en el acto lector ([MEN, 1998](#)). Pero es de notar que esta clasificación propuesta no necesariamente debe tomarse como independiente de la lengua materna, sino justamente como rasgo codependiente.

- *Las modalidades en las que se manifiesta una lengua, a saber: la escrita, la oral y la estética (esta última transversalizada en la anteriores), cada una de las cuales se despliega en habilidades de comprensión y producción* ([García-Dussán, 2015](#)). Sin embargo, muchas veces esta separación paraliza la solidaridad entre las modalidades, y otras veces su escisión es tan radical que no se admite, por ejemplo, que un estudio de escucha atenta implique la escritura de apuntes de clase, o que para escribir como experto no se necesita escribir, sino escuchar y leer con mayor autorregulación, como lo evidencia el trabajo en los semilleros literarios en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas donde, para producir, se avanza primero en lecturas colectivas.
- *Las microhabilidades que involucra cada una de las habilidades en cada modalidad.* Si seguimos con el caso anterior, para la comprensión en la escucha se ligan acciones como atender, inferir, anticipar, interpretar o retener, dependiendo de si se desea referir la escucha distraída o superficial, la atenta, la dirigida, la creativa o la crítica; pero esta taxonomía psicolingüística reprime la generalidad sociológica del acto mismo de escuchar, que involucra la disposición del destinatario a *tendre l'oreille* o *re in ascolto*³ y sus cualidades vocálicas ([Martínez, 2022](#)).

- *Los códigos semióticos por medio de los cuales se simbolizan y comunican representaciones del mundo.* La clasificación de [Guiraud \(2004\)](#) propone los códigos lógicos, sociales y estéticos, cada uno de estos sirviendo de continente a subcódigos. Por ejemplo, los códigos lógicos contienen los subcódigos paralingüísticos, los epistemológicos, las señales, los programas, el pensamiento salvaje, etc., entiendo que cada uno de estos supone una taxonomía nueva cada vez más específica, razón por la cual se hace talanquera a la posibilidad de pensar en clave multi- y transmodal.
- *La diferencia entre “esquema lingüístico” o el sistema mismo considerado como forma, el “uso lingüístico” o manifestación del esquema visible en los hábitos y, finalmente, la “norma lingüística” aquella sustancia formada independientemente del uso* ([Hjelmslev, 1984](#)).
- *Los niveles de lengua, cuya clasificación más conocida es atribuida a Benveniste (2014): niveles prelingüístico, paralingüístico y lingüístico, cada uno con sus subniveles.* Verbrigacia, en este último están los subniveles fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico-pragmático, textual y discursivo; cada uno con sus diversificadas unidades de examen lingüístico (v. gr., quinema, fonema, morfema, sema, textema, acto de habla o contexto), y sus respectivas variantes, tales como el alófono, el alomorfo, etc. Y, a pesar de lo útil que resulta para fijar estudios microlingüísticos y situados, usados en sociolingüística y dialectología, al disponer de todo esto en la atmósfera áulica se construye la creencia de que estudiar una de estas unidades daría cuenta de la complejidad de la lengua en su conjunto, lo cual desmiente la

³ *Tendre l'oreille* significa en francés “aguzar el oído” o “estirar la oreja”, y refiere a la escucha atenta; mientras que *re in ascolto* significa en italiano

“el rey que escucha”, y la expresión se atribuye al conocido cuento de Italo Calvino intitulado “Un rey escucha” donde se asume que quien escucha atentamente lo hace con todo el cuerpo humano, que actúa como resonador.

esencia misma de la lengua-sistema, pues en los sistemas hay solidaridad entre sus partes.

- *Las subcategorías de análisis que compromete cada nivel estudiado.* Así, por ejemplo, en el nivel morfosintáctico, aparecen la deixis, la lexis, la cohesión relacional o lógica, la elisión, la sustitución, la gramática visual, etc.; mientras que en el nivel semántico-pragmático están la topicalización, la tropología, los mecanismos de implicación, la modalización, los esquemas textuales, la tipología de las fuerzas ilocutivas, los tipos de intertextualidad, los estereotipos, los arquetipos, las operaciones ideológicas, los valores, los simbolismos, etc. ([Narvaja, 2022](#)). A pesar de los beneficios de esta multiplicación categorial para el análisis y la investigación, su falta de dominio genera perplejidad en los aprendices, porque no siempre se advierte la polifuncionalidad de una misma pieza lingüística en un *corpus*. Por ejemplo, un conector adversativo, puede ser un marcador discursivo o un animador del relato en un *corpus*, y un expletivo en otro.
- *Las diferentes clasificaciones que pretenden, desde la lingüística textual, catalogar modos de organización discursiva.* El lingüista francés [Jean Michel Adam \(1992\)](#) abrevia cinco tipos de secuencias envolventes: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativo-expresiva y dialogal; sin contar con las secuencias secundarias, actualizada por el lingüista venezolano [Simón Pérez \(2006\)](#). Todo esto, mientras que desde la textolingüística se clasifican las condiciones ideales de textualidad en coherencias lineal, semántica y pragmática ([Sierra, 2021](#)), cada una de las cuales presenta categorías de análisis que actúan como elementos minúsculos de descripción como, por ejemplo, diecisiete relaciones hipotácticas y dos paratácticas para dar cuenta de la coherencia semántica interna de un texto. Ahora, su

ventaja es innegable para plantear didácticas de la escritura, las cuales se diversifican según la secuencia y la condición textual, pero se olvida que no hay textos puramente narrativos o estrictamente argumentativos, y que los déficits de cohesión no siempre afectan la coherencia, o viceversa, dada la naturaleza propia de los textemas.

- *La interdisciplinariedad propia de los estudios del hecho lingüístico que, según [Carlos Lomas \(2017\)](#), presenta “diferentes perspectivas de estudio” (p. 58), donde están incluidas lógicas disciplinares como la sociología, la antropología, la psicología, la filosofía, las ciencias informáticas, la traductología, la literatura, la didáctica, la pedagogía, la lingüística, la semiótica, entre otras⁴.* Esto obliga a tener un stock de saberes portentoso, que no siempre se logra consolidar por talanqueras propias del currículo, por la fatiga de los interesados al ver el paisaje interdisciplinario tan vasto, entre otras razones.
- *La segmentación propia de cada lógica disciplinar dentro de las perspectivas de estudio.* Por ejemplo, si tomamos la lingüística, esta no es más que un dominio semiótico incluido entre diecisiete más ([Eco, 2000, pp. 26-30](#)), pues es un sistema de signos con igual ponderación que, por ejemplo, la zoosemiótica, los códigos olfativos, la comunicación táctil, la semiótica médica, los sistemas musicales o las estéticas. Ahora, la fragmentación no se detiene aquí, ya en su interior se halla una disciplina desarrollada para cada nivel de lengua que sirve, la mayoría de las veces, como pivote para el desarrollo

⁴ Varios lustros atrás, [Halliday \(2013\)](#) ya había planteado “la naturaleza de los estudios lingüísticos y su relación con otros campos de estudio” (p. 20): la lengua-sistema, que estudia sus niveles de complejidad; la lengua arte, que estudia los registros de vitalidad lingüística; la lengua-comportamiento, que revisa la socialización en relación con su función e interacción; y, finalmente, la lengua-conocimiento, que da cuenta de los procesos de interiorización, que se despliegan en la producción y la comprensión, comprometiendo una gama de disciplinas que, además de las ya nombradas por Lomas, sumarían la lógica y las matemáticas, la ingeniería de las comunicaciones, la física, la fisiología, las patologías de la lengua, la biología, la arqueología y la geografía.

de otras disciplinas como la sociolingüística, la psicolingüística o la etnolingüística, etc.; cada una de estas, a su vez, con ciertas especializaciones.

- Por ejemplo, dentro de la sociolingüística, encontramos la microsociolinguística, la etnografía de la comunicación o la sociología de la interacción y al ver sus diferencias, no se notan claramente sus epistemes diferenciaadoras; mientras que, para tomar otro caso, dentro de los estudios del discurso, se hallan el análisis del discurso, el análisis conversacional, la narratología, el análisis crítico del discurso, el análisis crítico del discurso multimodal, el enfoque de cohesión compasional, el de la metáfora multimodal o la glotopolítica; no obstante, en la práctica no hay diferencias sustanciales entre estas y el método semiótico (Klinkenberg, 2010).
- *Enfoques o modelos de enseñanza sobre habilidades de/en las modalidades.* Se sabe que fluctúan, al menos, tres grandes enfoques en esta área disciplinar: lingüístico-gramatical, comunicativo-cognitivo y sociocultural. Ahora, si se revisa esto –ver-bigracia, en la modalidad escrita, habilidad de comprensión–, el primer enfoque toma como objeto de estudio los conocimientos gramaticales correctos de la oración, siendo su finalidad la de clasificar, describir y decodificar oraciones; mientras que el enfoque comunicativo estudia los conocimientos comunicativos adecuados de los textos, pretendiendo cualificar la lectura de textos en contexto y según ciertos propósitos (Pérez, 2022). Por último, con el asunto de la comprensión, el enfoque sociocultural se centra en las prácticas discursivas insertadas en comunidades particulares dominantes, con el propósito de resolver problemas reales y generar cambios. Es notorio cómo cada uno hace énfasis en un asunto a resolver, por lo que resulta difícil prescindir de uno en beneficio de los otros; de esta manera, los

educadores universitarios terminan confundiendo a los aprendices, pues muchos creen que al cambiar de enfoque, se cambia la naturaleza de la habilidad estudiada.

Por si esto no fuera poco con toda esta fragmentación, están los conocimientos pedagógico-didácticos que debe dominar el docente de lengua materna para actuar eficazmente en las aulas. Si bien es cierto que parte del éxito de una asignatura reside en la experticia del docente para lograr transposiciones didácticas (Guzmán, 2021); también es cierto que esto se logra cuando el docente, por un lado, atiende las interdependencias entre profesor/estudiante/saber lingüístico (Camps, 2012); y, por otro, cuando hace esfuerzos controlados para crear configuraciones didácticas que favorezcan la construcción de saberes que realmente se enlacen con las prácticas profesionales de educar en lengua materna (Litwin, 2008). Sin embargo, la realidad confirma que muchos profesores carecen de bases pedagógicas y didácticas para ejercer su oficio en lengua materna, como lo demuestran lecturas etnográficas del contexto escolar que se pueden consultar en los planteamientos de problemas propios de investigaciones adelantadas en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, de la Universidad Distrital, en contextos escolares bogotanos.

Lo anterior supone, además, el dominio de un metadiscurso sobre el aprendizaje y la emergencia de validarlos en ciertas taxonomías referidas a las estrategias didácticas, a las pedagógicas y sus mixturas. Así, por ejemplo, se pueden reconocer estrategias como los talleres pedagógicos, la pedagogía por proyectos o las secuencias didácticas, dinamizadas con auxilio de estrategias didácticas que pueden ser clasificadas según la intencionalidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje a lograr (véanse Díaz Barriga y Hernández, 2016). No obstante, muchos docentes reducen sus actividades áulicas a “talleres”, sin consignas pertinentes ni objetivos claros, ajustados a los *syllabus*, ni tampoco claridad en los alcances y solidaridades

necesarios entre docente y discentes. Además, bajo este panorama, no siempre en las experiencias de los espacios académicos se explicitan los posibles proyectos de indagación sistemática que pueden generar, por lo que se inhibe la posibilidad de asociar los esfuerzos de una clase con el trabajo investigativo.

Como se nota, la complejidad taxonómica y sus posibles concordancias están presentes en la enseñanza lingüística y, aunque es el marco conceptual de esta, la mayoría de las veces se comporta en el aula como un juego del lenguaje cuyas normas fluctúan en doble vía: por un lado, como un *objeto de estudio plural* que puede facilitar u oscurecer la transposición didáctica por exceso o por deficiencia de estos conocimientos disciplinares en el discurrir áulico; por otro, como un *recurso* que generaliza los fenómenos y, por esto mismo, impide la singularidad de muchas prácticas vernáculas que, paralelas a las escolarizadas, también son procesos significativos que, incluso, afectan la labor escolar⁵.

La fragmentación de la lengua en la investigación lingüística

Ahora, cuando ya no se trata de enseñar la lengua en su estructura y su función social, sino como objeto de investigación, habitualmente para transformar habilidades en alguna de las modalidades de la lengua materna aparece, igualmente, una diseminación de posibilidades; fenómeno que, en suma, se presenta a cualquier investigación, y no exclusivamente a las disciplinas del hecho lingüístico. Entonces, el tutor o director de una investigación asume el compromiso de guiar y monitorear a los investigadores en formación; así facilita tanto los conocimientos (inter)disciplinares ya detallados, como aquellos relativos a la construcción de

un proyecto de investigación, los cuales dependen del objeto de estudio delimitado.

El asunto es que, por lo general, estos últimos saberes aparecen en déficit entre los actores comprometidos, lo cual lentifica todo el proceso; es decir, los escenarios reales revelan que estos conocimientos y habilidades cognitivas comprometidos en la investigación lingüística –y en cualquier proceso cualitativo de investigación–, no están madurados en el perfil de los investigadores en formación; de suerte que el docente-tutor debe enseñar estos tipos de saberes mientras acompaña procesos; por ejemplo, conocimientos relativos a:

- La diferenciación de problemas de la vida cotidiana, problemas del investigador y un problema de investigación, lo cual exige conocimientos de textualización relacionados con la formulación, entendiendo que el problema es una pregunta que existe cuando “somos conscientes de que en el conocimiento de la realidad percibimos un vacío o una dificultad que nos demanda una respuesta para colmarla o resolverla” ([Tamayo y Tamayo, 2019, p. 126](#)), y que pone de manifiesto la necesidad de realizar un diagnóstico, de asociar ejes categoriales dentro de un problema y de la correcta enunciación de su planteamiento y delimitación.
- Un objeto de estudio a investigar, y que suele quedar instalado en una modalidad de la lengua que funge como tema investigativo. Por ejemplo, si el objeto es la escritura argumentativa, el investigador debe conocer la diferencia entre argumentar y demostrar, las características básicas de la argumentación (objeto, locutor, carácter, objetivo), los tipos de argumentación, entre otros elementos discursivos ([véanse Muñoz y Pérez, 2020](#)); así como ser un escritor que genere textos aceptables en esta tipología, pues un investigador que carezca de habilidades sobre lo que desea investigar resulta contradictorio.

⁵ Esto último genera la necesidad de incluir en la enseñanza lingüística los estudios de la *literacidad*, que revelan la importancia de reconocer la lectura, la escritura y la oralidad como procesos cognitivos y socioculturales ([véanse Sandoval y Zanotto, 2022](#)).

- La diferencia y codependencia entre paradigma, método y diseño de investigación. Entre los paradigmas tradicionales, se cuenta con el instrumental, el hermenéutico y el crítico-social; asimismo, entre los métodos, se cuenta con el cualitativo, el cuantitativo y el mixto; finalmente, entre los diseños, con frecuencia en investigaciones que se amparan en un método cualitativo y un paradigma hermenéutico, se cuenta con el etnográfico, el etnográfico virtual, la investigación-acción en el aula, la sistematización de experiencias, la teoría fundamentada, la etnomethodología, el análisis discursivo, el diseño biográfico o el estudio de caso (García-Dussán, 2015). Es frecuente que, en las investigaciones cuya meta es la transformación de habilidades de comprensión o producción, el investigador se sirva de herramientas y procedimientos etnográficos, de la investigación-acción y de la teoría fundamentada, lo cual exige ser un hábil lector de los contextos por transformar. Lastimosamente, este último aspecto suele reducirse a intuiciones o prejuicios, y no a confirmaciones objetivas y soportadas con acciones de indagación *in situ*, por lo que muchas de estas pesquisas carecen de un fundamento objetivado.
- Recursos referidos a la etapa de edificación microestructural de la investigación, que involucra una labor de “investigación documental” (Morales, 2005) usada para la construcción de antecedentes investigativos los cuales sirven tanto para mostrar cómo “el tema fue tratado por otros autores [...] como, para evidenciar que hay algo aún por decir/conocer con respecto al tema” (Rematozo, 2014, p. 185). Inclusive, su función se ensancha para conseguir argumentos que justifiquen la propia investigación pues de los vacíos encontrados en los estudios previos, se puede situar una nueva propuesta.
- La transcripción y reciprocidad entre problema/pregunta de investigación y objetivos (general y específicos). De esta suerte, es necesario vigilar que el objetivo general traduzca el fin que se pretende lograr con la investigación a largo plazo, y que los objetivos específicos satisfagan esa meta general, “de manera que la suma de los objetivos específicos es igual al objetivo general y, por tanto, a los resultados esperados de la investigación” (Tamayo y Tamayo, 2019, p. 143).
- La inmersión profunda o macroestructural de la investigación, lo cual involucra un trabajo de sistematización de los datos obtenidos durante una intervención pedagógico-didáctica o de un análisis de *corpus* auténtico, y que se convierte en una experiencia de lectura analítica de un *corpus*, acción que permite “dar estructura a los datos, lo cual implica organizar las unidades, las categorías, los temas y los patrones”, para así “encontrar sentido a los datos en el marco del planteamiento del problema” (Hernández et al., 2014, p. 624). Esta acción, frecuentemente, se torna complicada dada la impericia al realizar reingenierías semántico-pragmáticas con los datos obtenidos, y muy a pesar de que toda investigación con los hechos lingüísticos es una artesanía analítica con *corpus*; es decir, la lingüística es una ciencia de *corpus* (García Miguel, 2022) y su acción se armoniza con el actual campo de las “humanidades digitales”, emergencia del espectro interdisciplinar que usa medios digitales y computacionales para la enseñanza de las humanidades (Lázaro y De Juanas, 2024).
- La escritura del informe final de la investigación, la cual necesita de un trabajo con borradores, generados gracias a acciones como la planificación, la textualización y la revisión, todo esto con ayuda de un lector amigo que apoye los procesos de metacognición propios de la escritura académica (Giraldo Giraldo, 2020). Sin embargo, resulta habitual verificar que muchos

investigadores se arriesgan a vivir la aventura con una conciencia retórica débil, justo la que atiende construcciones discursivas como *inventio*, *dispositio* y *ornato*, que dan pie a la producción aceptable de un informe investigativo.

- La defensa oral de los adelantos o la finalización de la investigación, cuando el investigador es estimulado a presentar lo más sustancial de lo que ha escrito con aterioridad en escenarios de persuasión y de oralidad formal (por ejemplo: simposio, congreso, coloquio, etc.). Aquí el investigador, desde sus rasgos vocálicos y retóricos, da cuenta de cómo ha planteado su pregunta-problema y qué ha hecho para darle respuesta. No obstante, si acuñamos con Michel Meyer (2013) el concepto de *círculo retórico*, esto es, el escenario comunicativo que permite la negociación de pesquisas entre investigador, ahora investido de un *ethos proyectivo* (imagen de autoridad académica), y un auditorio, encarnando un *pathos efectivo* (lugar de afectos y conocimientos consolidados), el discurso del emisor (*logos*) no siempre se presenta como un todo adecuado a la situación comunicativa (*aptness*), dado que no tiene experticia de socializar de forma coherente y estratégica su proceso en un tiempo limitado, normalmente de unos veinte minutos.

Por otra parte, los espacios curriculares destinados a fortalecer competencias investigativas en lengua materna se reducen a algunos cursos donde los fundamentos se presentan cuando aún los educandos no tienen definido qué investigar ni en qué modalidad de grado; además porque, algunas veces, el docente encargado de estas materias no es él mismo un versado investigador o tiene barullos respecto a los saberes necesarios en estas acciones. De esta manera, el tutor opta por la invisibilización de las deficiencias, tanto en los

conocimientos, como en las habilidades de sus educandos y, sin embargo, motiva el avance del proceso, frustrando a las partes por igual, dado que las expectativas no se satisfacen, según el rol atribuido. Algo muy evidente, por ejemplo, cuando se da el cambio de tutor y el investigador debe reconstruir sus avances.

Un camino para superar la dispersión

Ahora, si se acepta que el origen inmediato de la diseminación del objeto (de estudio) está asociado con el esfuerzo de su teorización, es decir, en verlo con una perspectiva amplia y abarcante, entonces este esfuerzo se manifiesta como la manipulación del objeto como si fuera un espejo despedazado cuyas partes más visibles son los conocimientos disciplinares, interdisciplinares, pedagógicos, didácticos e investigativos. Una vez hecho el acto divisorio, tal manipulación se hace *visible* en los entresijos de las mallas curriculares de pregrado destinadas a formar profesionales en el campo de la pedagogía de la lengua materna.

Así, una solución lógica consiste en integrar o incorporar las partes dispersas de este objeto de estudio en acciones docentes que generen lazos razonablemente *indivisibles*. Estas se manifestarían en la instalación de relaciones dialógicas o creación de vasos comunicantes, a propósito de temáticas básicas de cada espacio académico y de los productos entregables para la evaluación sugerida en estos. Las implicaciones de la solución serían, primero, la consolidación de un gremio docente caracterizado por una comunicación feliz o exitosa, donde todos sepan qué y cómo se desarrollan los *syllabus* en cada espacio curricular; segundo, un tecnolecto común, para que haya coincidencias en lo esencial a nivel teórico, pedagógico, didáctico e investigativo⁶; y, tercero, una

⁶ A manera de ejemplo, resulta reiterativo que, a nivel investigativo, algunos docentes denominan *método* a un diseño de investigación; mientras que al método lo nominen como paradigma o alcance investigativo. Asimismo, a nivel disciplinar, se sigue confundiendo *lenguaje* con *lengua*, o *lengua* con *habla*; al igual que se confunde *gramática* como modelo

visión consensuada sobre el perfil de formación que arrope a todos los actores escolares (docentes, discentes, directivos, administrativos)⁷. Estas serían condiciones capitales que permitirían cementar lo que por usanza aparece divorciado, a saber: los espacios académicos reflejados en una malla curricular⁸ que actúan como correlato de la *visibilización* de una fragmentación fáctica de la lengua materna, y su lejanía comprehensiva a través de la investigación. Para hacer más perceptible la solución por la que aquí se plantea, desarrollaremos un hipotético caso donde se revela la viabilidad de la solución insinuada.

En su espacio de literatura colombiana, el docente responsable propone leer la novela *La sombra del Orión* (Montoya, 2021), y pide adelantar comentarios por escrito sobre los efectos de las violencias allí recreadas, esta vez ejercidas sobre la población civil desaparecida y arrojada al basurero de Medellín llamado “La Escombrera”⁹. Entonces, a partir de una previa conversación y acuerdos con este primer docente, el profesor de Didáctica de la Literatura propone la elaboración de un proyecto de aula, cuyo tema es la enseñanza de la literatura de la violencia en la nación¹⁰, en los primeros ciclos de la Educación Media colombiana, cuya especificidad es que

descriptivo-explicativo de una unidad analítica en un nivel de lengua con el nivel gramatical.

- 7 Es frecuente encontrar respuestas disímiles, y hasta opuestas, entre un mismo grupo de docentes frente a cuestiones como la meta de la formación en una licenciatura: ¿pedagogos de la lengua?, ¿lingüistas y literatos?, ¿entrenadores de habilidades de lengua?, ¿productores de saber pedagógico desde la investigación áulica?, ¿todo esto al tiempo?
- 8 Por ejemplo, la actual malla curricular de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana (LHLC) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá (Colombia), desunió la lengua materna en ciclos (fundación, profundización e innovación), y en niveles (semiodiscursivo, investigativo-pedagógico y ético-humanístico), permitiendo que la lengua sea la suma de teoría lingüística, historia de la lengua, fonética, morfosintaxis, semántica y pragmática, sociolingüística, estudios del discurso, textolingüística y comunicación y TIC; además de teoría literaria y seminarios de literatura, a lo cual se suman los cursos de investigación, de didáctica de la lectura y la escritura, y la literatura.
- 9 Como, efectivamente, sucedió en la operación militar Orión, llevada a cabo en octubre de 2002, cuando actuaron miembros del ejército, de la policía y paramilitares del Bloque Cacique Nutibara, todo esto con el objetivo de desarticular redes guerrilleras urbanizadas en las comunas de la ciudad de Medellín.
- 10 El concepto de “literatura de la violencia” es un género artístico masificado desde la segunda mitad del siglo XX en Colombia, y que forma parte de la denominada “literatura de compromiso” (Betancur, 2021, p. 55).

hay muchos estudiantes que pertenecen a familias de desplazados por las violencias política, insurgente o de narcotráfico; o son hijos de perpetradores.

Ahora, en sintonía con estas dos labores, la profesora de estudios discursivos propone una lectura intertextual entre la cartografía sonora del horror que realiza, en la obra de Montoya, el músico, amigo del protagonista, y el contenido narrativo presente en la película *Memoria* (Weerasethakul, 2021), de factura transnacional, y que da cuenta de cómo la tierra –de los departamentos colombianos de Cundinamarca y Quindío– habla; esto es, de cómo el territorio actúa como sarcófago de los cadáveres de la guerra o NN, y donde parece que no hay ningún connacional a quien le interese escuchar, a excepción de una visitante foránea, Jessica (Tilda Swinton).

En este hipotético caso, los docentes de literatura, didáctica y estudios discursivos han pactado previamente entre ellos, y con los estudiantes con los que coinciden, tanto la presentación de un único trabajo conclusivo, así como una rejilla o matriz de evaluación formativa que refleje los logros y las dificultades sobre el ejercicio (Cruzado, 2022). Esto pareciera difícil de cumplir, pero es de notar que hay propósitos de formación y de aprendizaje comunes, a saber:

- El rastreo de indicios textuales sobre las violencias recreadas en un texto narrativo.
- La construcción de una plataforma pedagógico-didáctica para fortalecer habilidades en textos narrativos desde una pregunta (las violencias) y con un rumbo lector (el material indicial que permite asociaciones intra- y extratextuales).
- Las lecturas intertextuales de estos comunes indexicales y lo que se calca y se resignifica en otros códigos semiodiscursivos que tratan temáticamente sobre la misma substancia semántica, como el caso de un texto audiovisual.

Estos elementos comunes convergen en que comprender un texto cultural involucra leer signos entre líneas; así, se percibe la relación de lo re-creado en el texto con acontecimientos de la realidad sociohistórica a partir de una labor que revela lo estético como un producto alegórico; esto es, donde la historia situada en la obra resulta ser el correlato de eventos sobresalientes de la historia integral de una nación ([Villegas, 2019](#)). Por esto mismo, el entregable unificado de este caso podría ser una producción creativa o de invención (un cuento, un poema, una *performance* artística, un texto ergódico, etc.), que recree lo analizado en la novela y la película, acompañada de un anexo que abrevie las reflexiones sobre una posible transposición y transferencia didácticas, con lo cual se asegura la coherencia entre varios espacios académicos, y la codependencia entre modalidades, habilidades, ejes, códigos, tipos de textos y perspectivas de estudio.

Por otra parte, este tipo de esfuerzos debe suponer una rotura con la idea tradicional de tiempo pedagógico, pues no necesariamente ese único trabajo solicitado a los estudiantes de estos espacios académicos debe finiquitarse y entregarse en un mismo semestre académico. Además, este tipo de sugerencias implica transformar las formas de calificación, sin afectar el sistema general de la institución, mientras se descifra la evaluación del proceso (nota pendiente, nota intercambiable, etc.). Por último, supone generar conciencia de que estos ejercicios de clase pueden ser la semilla de una investigación final del pregrado, que se convierta en un proyecto a largo aliento (incluso, un proyecto de vida), lo cual estimularía la formación continua de investigadores para que estas acciones no se valoren como esfuerzos restringidos y caducos, sino como pretextos para el fortalecimiento de las habilidades investigativas en y desde la formación.

Este ejemplo, lejos de ser supuesto o químérico, se ubica como un escenario viable dada la naturaleza de las mallas curriculares cuyo perfil formativo es el de graduados en lengua materna

y comunicación, pues en estas los estudiantes toman sus asignaturas sin necesidad de seguir la lógica lineal o cronológica, sino orientados por sus expectativas, auspiciados y monitoreados por un servicio de consejerías para ellos, habitualmente activos en cualquier proyecto curricular.

Por eso mismo, es necesario que los proyectos curriculares conozcan los deseos de los estudiantes que inician el ciclo donde deben decidir sobre las modalidades de titulación, monitoreando las expectativas que movilizan sus aspiraciones investigativas, bien sea en el campo hermenéutico, de producción/creación, de profundización temática o de innovación. Esto es, que el docente hable y escuche los deseos de los educandos; una escucha que resuene los murmullos de esos interlocutores, y suplante la manida escucha que castra al discente o que se abrevia al mero acto de oír ([véase Nancy, 2023](#)). Solo así será posible que tanto unos como otros comprendan la integralidad y completud funcional de la lengua con la que se comunican y que, en el espacio escolar, estudian y procuran investigar.

A manera de conclusión

A partir de una revisión minuciosa sobre los conocimientos necesarios, desde el polo del pedagogo en lengua materna, hemos certificado cómo el objeto de estudio se fragmenta a tal punto que genera confusión en el contrato escolar, desorientación causada por el exceso de taxonomías y encasillamientos, a la mejor manera de cajas chinas o matrioskas que, con rostros similares, van desvaneciendo la abstracción originaria llamada “lengua”. Esto se evidencia en un cuerpo de conocimientos vueltos macro- y microcategorías, como las aquí revisadas.

Conjeturamos que todo este desglose fatigoso de acción deductiva sobre conceptos más gruesos obedece a un currículo que refleja esa desunión de la lengua en espacios académicos que, reposados en detallados *syllabus*, no presentan lazos comunicantes en la realidad escolar, debido a una fractura comunicativa entre los actores

mismos de la educabilidad, acostumbrados a descuidar una escucha genuina que permite ser a cada sujeto en su singularidad, y también a la ausencia de un espíritu común entre los docentes, que cuidan con celo sus acciones y saberes ante sus pares, con lo cual se descuidan las fortalezas que cada colega posee para desestructurar alianzas posibles.

No obstante, la salida aquí propuesta es encumbrar la pulsión por educar e investigar a partir del acto dialógico entre los diferentes responsables y participantes, diálogo que cree tejidos inclusivos para evitar la fragmentación de la teoría (lingüística) y de la acción (formativa). Los esfuerzos entre los docentes no deben ser aislados ni individuales, y la investigación será funcional en la medida en que se consolide en un acto en el que el tutor y el docente-investigador se escuchan, y traduzcan solidariamente lo que aparece como susurros entre los devenires interactivos. Queda este reto, entonces, que es más humano que científico, y que proyecta un nuevo desafío, el de volver a la pregunta por el tipo de sujeto que se desea formar como profesional e investigador, ya sea en una licenciatura o en una interdisciplina.

En síntesis, los actores de estas acciones, no solo encontrarían una nueva motivación, sino mejores motivos para establecer relaciones y fusiones entre los conocimientos, pues se enfrentarían a una educación lingüística que instala un aprendizaje relacional, contextualizado y negociado que, a pesar de ser comunicado desde diferentes voces, concurriría en el desarrollo procesos intencionales, situados y autodirigidos de aquello que permite el diálogo.

Reconocimientos

Agradecimientos a la Oficina de Investigaciones (ODI), de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pues este artículo es producto de la investigación “Textos estéticos e identidad social en Colombia, fase cuatro”, institucionalizada con el código 2426084723.

Referencias

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Natan.
- Benveniste, E. (2014). *Problemas de lingüística general* (t. I). Siglo XXI.
- Betancur, J. M. (2021). La crítica literaria sobre la literatura de la violencia en Colombia: aproximación a una reevaluación. *Lingüística y Literatura*, 42(80), 54-68. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n80a04>
- Camps. A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 23-41.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cisneros, M., Rojas, I. y Olave, G. (2016). *Hacia la desfragmentación de la didáctica de la lengua materna*. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cruzado, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2016). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (una interpretación constructivista)*. McGraw-Hill.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- García-Dussán, É. (2015). *Investigación en lengua materna. Camino y fundamentos*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- García-Dussán, E. (2016). Búsqueda inductiva de datos y proyectos de investigación en lengua materna. *Enunciación*, 21(2), 238-255. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.2.a05>
- García Miguel, J. (2022). Lingüística de *corpus*: de los datos textuales a la teoría lingüística. *EliEs: Estudios de Lingüística del Español*, 45, 11-42. <https://doi.org/10.36950/elies.2022.45.8848>
- Giraldo Giraldo, C. (2020). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 173-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9633>

- Gómez, M. (2020). Didáctica de la lengua materna. Un reto para los profesores. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, (26), 60-71.
- Guiraud, P. (2004). *La semiología*. Siglo XXI.
- Guzmán, A. M. (2021). La transposición didáctica y la perspectiva crítica de Pablo Freire. *Revista Encuentros*, 13(1), 168-176. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4395248>
- Halliday, M. A. K. (2013). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Bapista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hjelmslev, L. (1984). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Gredos.
- Klinkenberg, J. M. (2010). *Manual de semiótica general*. Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Lázaro, M. y De Juanas, Á. (2024). Humanidades digitales y nuevas metodologías de enseñanza de las Humanidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 94(1), 9-14. <https://doi.org/10.35362/rie9416318>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. Santillana.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras* (vols. I y II). Paidós.
- Manjón Cabeza, A. (2020). Algunos problemas socio-lingüísticos en la enseñanza de ELE. *LinRed: Lin-güística en la Red*, (17), 1-21. https://linred.uah.es/articulos_pdf/LR-articulo-29082020-b.pdf
- Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique.
- Martínez, R. (2022). Enfrentar el mal o sobre la escucha hospitalaria de lo inaudito. *En-claves del Pensamiento*, XVI(32), 1-25. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i32.538>
- Meyer, M. (2013). *Principia Rhetorica. Una teoría general de la argumentación*. Amorrortu.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>
- Montoya, P. (2021). *La sombra del Orión*. Random House.
- Morales, O. (2005). Fundamentos de la investigación documental y la monografía. En F. Alvira, M. García, W. Goodge, R. Hatt, F. Ibarra, R. Sanmartín y I. Rubio, *Selección de lecturas de metodología, métodos y técnicas de investigación social II* (pp. 213-242). Editorial Félix Varela.
- Moreno, N. (2021). Hacia una definición de lenguaje: el giro soaicala en la comprensión del objeto de estudio de la lingüística. En M. E. Montes, C. Moya Pardo, I. V. Romero Cruz, P. I. Mejía Rodríguez, G. Dueñas y Ó. A. Chacón Gómez (eds.), *Estudiar las lenguas y el lenguaje. Trayectorias y retos en Colombia* (pp. 115-128). Universidad Nacional de Colombia.
- Muñoz, M. y Pérez, I. (2020). Escritura argumentativa, una breve aproximación desde la ciencia, la tecnología y la sociedad. *Revista Conrado*, 15(2), 1-23.
- Nancy, J. L. (2023). *A la escucha*. Amorrortu.
- Narvaja, E. (2022). El análisis del discurso en Latinoamérica: objetos, perspectivas y debates. *Revista Signos: Estudios de Lingüística*, 54(107), 711-735. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000300711>
- Pérez, J. (2022). Enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo. *Enunciación*, 27(2), 186-199. <https://doi.org/10.14483/22486798.19166>
- Retamozo, M. (2014). ¿Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral en Ciencias Sociales? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (48), 173-202.
- Sandoval, D. A. y Zanotto, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, (58), e1312. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-008)
- Sierra, L. (2021). Complejidad estructural en textos narrativos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (38), 137-153. <https://www.redalyc.org/journal/3222/322271267008/html/>

- Simón Pérez, J. R. (2006). Propuesta para la determinación de los tipos de textos. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 7(1), 163-179.
- Tamayo y Tamayo, M. (2019). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Touron, J. (1 de junio de 2020). ¿Qué sistema educativo necesitamos? [Blog]. *Javier Touron: porque el talento que no se cultiva se pierde*. <https://www.javier-touron.es/que-sistema-educativo-necesitamos/>
- Villegas, A. (2019). El imperativo alegórico: realidad y violencia en los estudios sobre cine colombiano. *Bulletin of Hispanic Studies*, 96(4), 429-445. <https://doi.org/10.3828/bhs.2019.25>
- Weerasethakul, A. (director). (2021). *Memoria* [Película]. Kick the Machine, Burning Blue, Piano Producciones, Illuminations Films, Anna Sanders Films.



[303]
enunciación

ISSN 0122-6339 • ISSNe 2248-6798 • Vol. 29, No. 2 (julio/diciembre de 2024), pp. 289-303.

Lenguaje, medios audiovisuales y tecnología

ARTÍCULO DE REVISIÓN
 LENGUAJE, MEDIOS AUDIOVISUALES Y TECNOLOGÍA

Procesos de movilización de recursos en lenguas extranjeras en la educación superior

Processes for mobilizing foreign language resources in higher education

Processos de mobilização de recursos em línguas estrangeiras no ensino superior

Jessica Camelo  ¹, Gleiris De la Hoz  ², Sandra Safourcade  ³

Resumen

El presente artículo de revisión de tema descriptivo, sobre la literatura científica publicada entre 2017 y 2023, expone la movilización y orquestación de recursos desde la perspectiva del enfoque sociocognitivo y el paradigma ecológico en el campo de lenguas extranjeras (LE) en la educación superior (ES) colombiana. Mediante revisión documental de publicaciones de bases de datos, trabajos de grado e informes de educación superior se identificaron las prácticas agentivas y de empoderamiento de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, en función de los tipos de recursos movilizados por los actores y los obstáculos para su movilización. El enfoque epistemológico y teórico seleccionado llevó a la comprensión de las interacciones recíprocas entre el entorno de formación y las prácticas de los actores de la situación de enseñanza y aprendizaje. En conclusión, se observa un cambio vertiginoso de los enfoques educativos con base en la introducción de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), la internacionalización de los currículos en la educación superior en Colombia, la movilidad internacional, la glotopolítica y la incorporación de la epistemología plurilingüística; al igual que el apoyo en estrategias innovadoras como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura (*bottom up* y *bottom down*).

Palabras claves: enseñanza superior, aprendizaje, lenguas, recursos, formación profesional, educación.

Abstract

This descriptive thematic review article on scientific literature published between 2017 and 2023 outlines the mobilization and orchestration of resources from the perspective of the socio-cognitive approach and the ecological paradigm in the field of foreign languages in Colombian higher education. Through a documentary review of database publications, graduate works, and higher education reports, it was possible to identify the agentic and empowerment practices of foreign language teaching-learning in terms of the types of resources mobilized by the actors and the obstacles to their mobilization. The selected epistemological and theoretical approach made it possible to understand the reciprocal interactions between the training environment and the practices of the actors in teaching-learning situations. In conclusion, a significant change in educational approaches was observed, arising from the introduction of information and communication technologies (ICTs), the internationalization of curricula in Colombian higher education, international mobility, glotopolitics, the incorporation of multilingual epistemology, and the support of innovative strategies such as project-based learning (PBL) and reading and writing skills development (bottom-up and bottom-down).

Keywords: higher education, learning, languages, resources, vocational training, education.

¹ Magíster en educación. Universidad Rennes 2, Colombia. Correo electrónico: aleja.jessica@gmail.com.

² Magíster en educación. Universidad Rennes 2, Colombia. Correo electrónico: gleirisdelahoz@gmail.com.

³ Habilitation à diriger des recherches en educación. Universidad Rennes 2, Francia. Correo electrónico: sandra.safourcade@univ-rennes2.fr.

Cómo citar: Camelo, J., De la Hoz, G. y Safourcade, S. (2024). Procesos de movilización de recursos en lenguas extranjeras en la educación superior. *Enunciación*, 29(2), 305-318. <https://doi.org/10.14483/22486798.22433>

Artículo recibido: 05 de julio de 2024; aprobado: 16 de octubre de 2024

Resumo

Este artigo de revisão descritiva sobre a literatura científica publicada entre 2017 e 2023 expõe a mobilização e orquestração de recursos a partir da perspectiva da abordagem sociocognitiva e do paradigma ecológico, no campo das línguas estrangeiras (LE) no ensino superior colombiano. A análise documental de publicações de bancos de dados, trabalhos de conclusão de curso e relatórios de ensino superior permitiu identificar as práticas agentivas e de empoderamento do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em termos dos tipos de recursos mobilizados pelos atores e dos obstáculos à sua mobilização. O enfoque epistemológico e teórico selecionado possibilitou a compreensão das interações recíprocas entre o ambiente de treinamento e as práticas dos atores na situação de ensino e aprendizagem. Em conclusão, houve uma mudança vertiginosa nas abordagens educacionais com base na introdução das TIC, na internacionalização dos currículos do ensino superior na Colômbia, na mobilidade internacional, na glotopolítica e na incorporação da epistemologia multilíngue, bem como no apoio a estratégias inovadoras, como a aprendizagem baseada em projetos (PBL) e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita (Bottom up e Bottom down).

Palavras-chave: ensino superior, aprendizagem, idiomas, recursos, formação profissional, educação.

Introducción

Colombia, en similar situación a los países latinoamericanos, se ha propuesto convertirse en un modelo de competitividad de cara al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030 ([Departamento Nacional de Planeación \[DNP\], 2023](#)), para el año 2032 ([Cárdenas Reyes, 2017](#); [Guzmán Valenzuela, 2017](#); [Bon y Pini, 2019](#)). Esta ambición implica que la educación superior consolide y transforme sus instituciones mediante proyectos educativos que apuesten por una internacionalización con alta calidad, innovación social y pertinencia dentro de la globalización.

Derivado de estos retos, se encuentra la disposición de contar con un modelo de formación en lengua extranjera (LE) que se extienda a todo el sistema educativo nacional colombiano. No obstante, como indican [Bastidas y Jiménez \(2021\)](#), al preguntar por la competencia de los actores del proceso educativo sobre el dominio de las LE en el país, ya sea a nivel metodológico o práctico, se han detectado deficiencias que arrojan un balance negativo en las regiones del país, en especial en zonas rurales, con difícil acceso, con baja cobertura en tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), y donde existe población vulnerable y de frontera, hablantes de lenguas minoritarias, grupos étnicos y raizales.

Tal situación es la que se requiere explorar en los entornos de formación de LE en la educación superior en Colombia, teniendo en cuenta los bajos resultados y precarios avances en el desarrollo de competencias de idiomas extranjeros en los jóvenes y adultos que egresan de ese nivel educativo. En ese sentido, se propone una revisión de la literatura científica en el campo de las LE. La revisión se compone de cuatro apartados: (a) identificar la movilización de los recursos en la enseñanza de LE en la educación superior en el país; (b) describir la movilización de recursos en el aprendizaje de LE en el contexto universitario; (c) exponer la orquestación de recursos en la formación de LE, y (d) identificar los obstáculos en la movilización de recursos en el contexto de enseñanza/aprendizaje de LE.

Es importante mencionar que, en este contexto, la movilización de recursos se inscribe en el marco de las teorías integradoras y situacionales ([Jonnaert, 2009](#); [Roegiers, 2010](#)), las cuales destacan la adquisición de competencias de lectoescritura en LE. El método pedagógico asociado se denomina *enfoque por competencias*. La competencia se entiende como el resultado de la movilización de recursos en situaciones de resolución de problemas. Estas situaciones son significativas para los participantes del proceso de enseñanza/aprendizaje y responden a instrucciones ([Scallon, 2004](#)) en las que se tienen en cuenta las estrategias cognitivas de los individuos y su manera singular de resolver problemas.

Metodología

Se propone una revisión descriptiva de la literatura científica (artículos o trabajos de grado) publicada en Europa y América Latina, en su mayoría en Colombia, sobre estudios referentes al bilingüismo en este país. Se estableció una ventana de observación de 2017 a 2023, para exponer la movilización y orquestación de recursos en la educación superior y analizar los obstáculos en la movilización de recursos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La primera etapa de la metodología consistió en escoger las publicaciones y trabajos que serían analizados. La estrategia de búsqueda se basó en la selección de las publicaciones de bases de datos como: EBSCO, Scopus, Sciencedirect, Springerlink, Web of Science, La Referencia, Google Académico, Redalyc, Scielo, entre otras; mediante descriptores o palabras claves como: *educación superior, enseñanza, aprendizaje, lengua extranjera, orquestación de recursos, Colombia, tecnologías de la información y la comunicación*. Estos términos se combinaron con la fórmula de búsqueda booleana, la cual permitió relacionar palabras clave con operadores (o modificadores) específicamente definidos, como AND, NOT u OR. Identificados los términos claves en los títulos o resúmenes de los artículos, se dio búsqueda a términos alternativos (sinónimos) que sirvieron como palabras claves. La mayoría de los artículos, al ser publicados en bases de datos reconocidas, contaban con un clasificador tesoro (diccionario y catálogo) que agilizó la selección de las publicaciones.

Como criterio de selección, se relacionaron 59 publicaciones científicas completas (artículos o trabajos de grado de las áreas temáticas en cuestión). Estas incluían los términos de búsqueda en el título o el resumen, y se encontraban publicadas preferentemente en revistas iberoamericanas referentes al país o con relación al tema, en español, inglés, francés o portugués. Se excluyeron publicaciones que no cumplían los criterios mencionados o publicaciones que solo evidenciaban avances

tecnológicos o diseños genéricos que no estaban directamente relacionados con la movilización de recursos educativos en LE en Colombia.

En general, las fuentes de estudio se clasificaron en primarias y secundarias. Las primarias hacen referencia a artículos o trabajos de grado derivados de investigación, reflexión y revisión temática, publicados en revistas científicas que se encuentran en bases de datos reconocidas y clasificadas a nivel nacional e internacional por su calidad y originalidad. Por su parte, las fuentes secundarias mencionaban resúmenes en revistas y listados de referencias publicadas del área de conocimiento en educación y enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera a nivel universitario (público o privado), como libros o memorias de eventos académicos con base en evidencia; se incorporan marcos normativos y políticas educativas adoptadas desde el 2017 en materia de bilingüismo en la educación superior en Colombia.

De manera específica, los artículos o trabajos seleccionados se clasificaron en cuatro categorías, según la temática que abordaban. Para la categoría *movilización de recursos en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior en el país*, se incorporaron 24 publicaciones; en *movilización de recursos en el aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación superior en Colombia*, se incluyeron 18; en relación con la *orquestación de recursos formativos*, se eligieron 12. Finalmente, en atención a los *obstáculos en la movilización de recursos*, se seleccionaron 4 publicaciones.

La categoría con más publicaciones es *movilización de recursos en la enseñanza de LE* y la que menos tiene es *obstáculos en la movilización de recursos en el aprendizaje de LE*. Se evidencia una brecha entre el número de publicaciones encontradas. Por ejemplo, en relación a los *obstáculos en la movilización de recursos* tiene 4, a diferencia de *movilización de recursos en la enseñanza de LE en la educación superior*, que cuenta con 24. Esto se debe a que la noción de *recursos* se ha ido conceptualizando y adaptando en Ciencias de la Educación a lo largo de los años, mientras

que el concepto de *obstáculo en la movilización de recursos* es un tema innovador que está en construcción.

Presentación y discusión de resultados

Para que una persona pueda mejorar su condición en un contexto concreto de aprendizaje de una LE, es necesario que utilice medios o recursos personales, humanos, tecnológicos, didácticos, entre otros ([Masciotra y Medzo, 2009](#)). En la literatura científica, los recursos se clasifican en internos y externos.

Los recursos internos son intrapersonales y se relacionan con los conocimientos, actitudes y cualidades físicas ([Masciotra y Medzo, 2009](#)); de acuerdo con [Fleta \(2006\)](#), estos son los que ya acompañan al alumno, pues entran en su condición biológica, personalidad, habilidades, como su forma de aprender, motivación, ansiedad, etc. Para [Safourcade \(2020\)](#), estos recursos encarnan también un saber hacer en contexto que, mediante el vínculo de recursos fisiológicos, metacognitivos (reflexión) y emocionales con cualidades y habilidad, se movilizan para mejorar una situación educativa. Los tipos de recursos internos presentados en los apartados son cognitivos y metacognitivos.

Los recursos externos, por su parte, como señala [Safourcade \(2018\)](#), pueden ser materiales (libros, celulares); digitales ([Luetkemeyer y Mardis, 2016](#)), expresados en herramientas en línea como: videos, juegos, experiencias virtuales y plataformas didácticas. En este artículo, los recursos externos presentados son metodológicos (epistemología plurilingüística) y contextuales (glotopolítica y recursos digitales).

Los resultados más destacados en este artículo de revisión se dividen en cuatro grandes apartados, que exponen y analizan el tipo de movilización de los recursos que se disponen en la enseñanza y el aprendizaje de una LE en la educación superior en Colombia, así como el proceso que activa la movilización de estos recursos (orquestración) y el que dificulta dicha movilización (obstáculo en la

movilización de recursos). Cada apartado retoma las consultas de autores y reflexiones que se organizan en subtemas o entradas que evidencian los avances en el tema de revisión dentro de la ventana de observación.

Movilización de recursos en la enseñanza de LE en la educación superior en el país

Existe una tendencia hacia el siglo XXI en los países de Latinoamérica, con relación a la enseñanza de LE a nivel de la educación superior que consiste en la masificación de los servicios educativos, tanto públicos como privados, con atención a mejorar el financiamiento, la calidad educativa y el afrontar los desafíos de enseñar lenguas extranjeras a estudiantes provenientes de diversos ambientes y condiciones ([Guzmán Valenzuela, 2017](#); [López y Sellamén, 2019](#)). De esta forma, se busca cerrar las brechas que distancian a los países de la región con el contexto global y tecnológico, que se caracteriza por una integración sociolingüística, de preferencia en lengua inglesa.

Frente a esto último, el reto es atender con modelos estandarizados de enseñanza para estudiantes de contextos rurales y en situaciones de vulneración social, y especialmente, estudiantes que se insertan a la vida universitaria sin una adecuada adaptación a las exigencias básicas de la educación superior, como la lectura y la escritura académica, con niveles bajos de competencia digital y con condiciones precarias para el autosostenimiento económico en entornos de ciudad, a lo que se suma que muchos de ellos provienen de comunidades étnicas (indígenas y afrodescendientes) que luchan por una reivindicación de su rol social dentro de un entorno cambiante ([López Naranjo y Sellamén Garzón, 2019](#); [Marulanda et al., 2022](#)).

Con este panorama, en el contexto internacional de la educación superior se apuesta por la movilidad internacional (desplazamiento de docentes o estudiantes a universidades internacionales y viceversa) como recurso para el desarrollo de competencias claves en lenguas extranjeras

(Cesteros, 2022). Al respecto, Sánchez (2018) señala que el paradigma dominante en la enseñanza de LE, en los países latinoamericanos, está marcado por la movilidad, y da paso a la necesidad de enfocar los recursos educativos del sector universitario que facilitan el conocimiento de varias lenguas para lograr pasantías, estancias de breve duración o estudios de posgrado, como el fomentar las oportunidades de trabajo en instituciones de educación superior en el extranjero.

Otro aspecto igualmente relevante, el cual marca el modelo de la enseñanza, es el diálogo intercultural como recurso y facilitador de competencias interculturales. Parte de este paradigma consiste en la posibilidad de incorporar en la educación superior un diálogo intercultural como estrategia para convertir la educación en un modelo inclusivo y democrático (Bon y Pini, 2019), con el cual superar las brechas de desigualdad que predominan en los países latinoamericanos por razones étnicas, religiosas o culturales. Posibilitar que la educación superior movilice recursos educativos para instaurar puentes de comunicación entre pueblos distintos es clave para el afianzamiento de valores globales como la convivencia y responder al cambio climático, por ejemplo.

Uno de los grandes retos de la educación superior en Latinoamérica, específicamente en Colombia, es una educación en LE con base en herramientas y recursos digitales basados en las TIC (Pajarito, 2017; Montoya y Salamanca, 2017; Otero et al., 2019). Los recursos numéricos ofrecen a los profesores una variedad de herramientas actualizadas que pueden utilizarse para exponer a los alumnos al mundo de la cultura (libros, películas, periódicos, series de televisión, etc.) (Zarate, 2008). Las políticas educativas de las instituciones de educación superior (IES) sugieren que la enseñanza del inglés se debe realizar mediante la implementación de diversos recursos educativos para optimizar las prácticas en el aula (Pajarito, 2017). Sin embargo, sustituir una clase presencial por una virtual, mediante videos y diapositivas colgadas en una plataforma digital, no

supone un avance en los aprendizajes; situación que demanda innovación pedagógica en la enseñanza (Ordóñez, 2018; Londoño et al., 2022).

En sentido complementario, se encuentra la reflexión que proponen Chávez Zambano et al. (2017) y Cervantes (2021), la cual contempla la importancia de actualizar los currículos de formación universitaria de los programas de pregrado con base en la movilización de los recursos TIC y de enseñanza formal tradicional moderna, pero que estriba en adoptar asignaturas obligatorias de LE (usualmente inglés), con el apoyo de exámenes periódicos de aprobación obligatoria, para poder obtener el título profesional.

En el contexto en mención, destacan dos recursos relevantes: por una parte, la glotopolítica, intercambios lingüísticos, y por otra, la epistemología plurilingüística. Ambos se describen a continuación.

La glotopolítica, intercambios lingüísticos
Estupiñán y Mahecha (2020); Enciso et al. (2021); Cárdenas (2018); Zuluaga (2020), y Jiménez y Rubio (2017) reivindican la importancia de incorporar un modelo de enseñanza en la educación superior de LE con base en una perspectiva glotopolítica, que a su vez se convierte en recurso para desarrollar tanto el bilingüismo como el multilingüismo en Colombia. Esta propuesta se apoya en la necesidad de mejorar la orquestación de los recursos de enseñanza de la lengua materna, a nivel de los recursos y métodos de corte didáctico para el fortalecimiento de competencias comunicativas (escribir, hablar, leer y escuchar); y de esta manera, trasladar a la enseñanza de la LE los resultados y medios exitosos adquiridos para la lengua materna.

La glotopolítica favorece la noción de que la enseñanza de una LE no puede reducirse a la utilización de los recursos pedagógicos y didácticos tradicionales, como se hace para la enseñanza de la lengua materna; pues no se trata de trasladar al aprendiz universitario a una realidad natural que de por sí le es ajena, sino de convertir la

experiencia del aprendizaje en una posibilidad de diálogo y aprendizaje intercultural. En tal sentido, se contempla que se movilicen los recursos de la enseñanza hacia un bilingüismo y multilingüismo que les permita a los estudiantes articular sus proyectos de vida, las realidades de los territorios locales y las necesidades que busca satisfacer el perfil profesional con las realidades del contexto global en donde se requiere interactuar con fluidez en otras lenguas ([Estupiñán y Mahecha, 2020](#)).

La epistemología plurilingüística

Otro aspecto clave es la comprensión de la enseñanza de LE es lo señalado por [Estupiñán y Mahecha \(2020\)](#), y [Arán et al. \(2022\)](#), quienes consideran que la educación superior en Colombia requiere diseñar estrategias y políticas de enseñanza de LE, a partir de orientaciones teóricas y prácticas que incorporen en los planes curriculares y recursos docentes, una epistemología plurilingüística como recurso y objeto permanente de reflexión, y que actividades propuestas en clases sean contextualizadas a las situaciones lingüísticas geopolíticas y políticas de los estudiantes.

Movilización de recursos en el aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación superior en Colombia

El hacer referencia a los recursos presentes en la formación de una LE, como en cualquier área del conocimiento, permite que estos elementos materiales o no materiales se conviertan en necesarios en la formación, y que contribuyan al éxito de los objetivos de la educación superior ([Dangara, 2015](#)). De acuerdo con [Masciotra \(2018\)](#) y [Masciotra y Medzo \(2009\)](#), los recursos cumplen un papel importante en el éxito de los estudiantes, incluso cuando no siempre son conscientes de su movilización. En el aprendizaje de LE, se observan recursos como la lectura y la escritura; el uso de recursos metacognitivos y la implementación de recursos digitales, que en su conjunto requieren ser articulados para su adecuada orquestación.

Escritura y lectura: recursos cognitivos

Un aspecto clave en el aprendizaje de una LE lo constituyen la escritura y la lectura de textos en dicho idioma; de allí que, como indica [Bacca \(2018\)](#), es fundamental que los recursos para el aprendizaje favorezcan en el alumno comprender cómo es que operan los aspectos cognitivos y lingüísticos cuando ejercita su comprensión lectora; y que esta comprensión es clave para lograr la presentación de síntesis de postulados con los cuales se construyen modelos de acción en el aula de clases.

En tal sentido, el aprendizaje requiere ser integral y significativo, y reconocer recursos educativos que pueden ser estratégicos (la lectura y escritura *bottom up*), como el comprometer al lector en proyectos de investigación hipotética de situaciones en donde anticipa y juega durante la lectura, ofrecerle predicciones y respuestas que se traducen en posibilidades de interacción social y diálogo en LE. De esta manera, la lectura es dirigida por procesos conceptuales ([Bacca, 2018](#)) que se complementan con un modelo *bottom down*, mediante el cual el lector parte de sus experiencias previas y construye sus respuestas y las fija por escrito.

De esta manera, el estudiante convierte la lectura y la escritura de la LE en una habilidad donde la relectura, la producción de hipótesis y la organización de la información garantizan la integralidad de los conocimientos previos dentro de un modelo práctico y predictivo que es altamente eficaz.

Recursos metacognitivos en el aprendizaje de LE

En atención a lo señalado por [Chumaña et al. \(2019\)](#), el aprendizaje metacognitivo en la escritura de una LE lleva al diseño de modelos didácticos que generen aprendizajes valiosos y duraderos en el estudiante universitario. Al referirse a la metacognición, los autores hacen referencia a la concepción de que el conocimiento y la habilidad comunicativa de una LE se adquiere cuando el estudiante tiene a su disposición los recursos y medios adecuados para generar sus propios procesos y productos cognitivos.

En otras palabras, aprender una LE es posible cuando se promueven competencias que le permitan al estudiante universitario su autoformación, sobre la base de un aprendizaje crítico. Este aspecto es clave, pues la formación en LE en la educación superior colombiana tiende a repetir los modelos tradicionales de formación Básica y Secundaria, en donde el docente tiene mayor relevancia en la orientación del aprendizaje del estudiante.

En educación superior, como indican Chumaña et al. (2019), se obtienen mejores resultados de aprendizaje de una LE cuando se emplean recursos metacognitivos, como la construcción de mapas mentales, borradores de texto, cuando se fortalece el gusto por la comunicación oral y escrita en LE, y especialmente, cuando se logra dinamizar el aprendizaje de la LE de la misma manera que se promueve la lectura y el gusto por la misma lengua materna, a través de la literatura, la música y la promoción de actividades culturales que son edificantes a nivel de la experiencia vital de los estudiantes.

Recursos digitales en el aprendizaje de LE

En cuanto al uso de las TIC al servicio del aprendizaje de una LE en la universidad, Cruz Rojas et al. (2019); Torres (2021); Gómez (2021), y Gómez Paniagua (2017) señalan la importancia de emplear el recurso educativo de la vigilancia tecnológica (VT) en bases de datos y recursos pedagógicos en línea para que los estudiantes aprendan a obtener información útil para crear conocimiento, y alcanzar metas mediante el autoaprendizaje. En la formación académica, el aprendizaje de una LE, mediante la VT, favorece el campo cognitivo individual, articulado al despliegue de habilidades cognitivas y comunicativas que benefician la inteligencia competitiva, lo cual es determinante para el fortalecimiento de la investigación, la formación de conocimiento y la innovación social.

Los recursos numéricos pueden ser movilizados por los alumnos de forma autónoma: pueden hacerse cargo de su propio aprendizaje, porque

pueden establecer sus objetivos, métodos o incluso la secuencia para aprender una lengua. Uno de los recursos digitales para el aprendizaje autónomo es internet, porque como escribe Linard (2000, citado por Poteaux, 2015, p. 9) “favorise l'accès à tous les savoirs partout et tout le temps” [favorece el acceso al conocimiento en todas partes y en todo momento]. Siguiendo este razonamiento, Cruz Rojas et al. (2019) y Gómez Orjuela (2021) sostienen la idea de que la universidad requiere implementar adecuadamente sus recursos educativos para que el aprendizaje de una LE favorezca en los alumnos capacidades para adaptarse y ser resilientes a los cambios abruptos de la sociedad y el mercado; por tanto, los recursos educativos deben innovar en la integración de las TIC en las prácticas y en el diseño de plataformas digitales en los programas académicos.

La orquestación de recursos

Las prácticas de profesores y estudiantes en la enseñanza y el aprendizaje se nutren de la integración de diversos recursos internos y externos que se movilizan de manera simultánea y abren paso a la orquestación de recursos. Esto constituye la combinación de varios recursos, ya que, en cualquier situación, un conjunto de recursos entra en acción y se sinergiza (Masciotra y Medzo, 2009). Esta orquestación está vinculada al proceso mediante el cual los individuos seleccionan, clasifican, eligen y utilizan los recursos movilizables de su entorno (Safourcade, 2018). Los recursos activados dependen de las capacidades personales y cognitivas de los actores (simbolismo, previsión, vicariedad, autorregulación, autorreflexión) y del contexto social (Safourcade 2018; Albero y Safourcade, 2014; Albero, 2010).

La orquestación de recursos es posible gracias al empowerment, es decir, a la capacidad de identificar una diversidad de prácticas de ejecución de varios recursos que se encuentran en el ambiente social del docente o del estudiante. El empowerment

se caracteriza por un mayor control sobre la consecución de los objetivos que son importantes para un individuo ([Vallerie y Le Bossé, 2006](#)). En este sentido, los individuos son capaces de influir intencionalmente en su rendimiento, incluso cuando los resultados no siempre se ajustan a las expectativas. Esta influencia intencional es posible gracias a la agentividad, que en sentido amplio se refiere al control de los sujetos sobre su propio funcionamiento, conducta que al mismo tiempo está influenciada por factores externos de su entorno inmediato ([Safourcade, 2020](#)).

Con base en esta aclaración, la literatura consultada permite abordar dos temáticas: por una parte, el reconocimiento del aprendizaje basado en proyectos (ABP) para la orquestación de recursos en el aprendizaje de una LE y, por otra, la formación docente y la gestión de recursos para los futuros docentes.

En cuanto a las metodologías ABP en el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras, se retoma lo expresado por [Aldana \(2018\)](#), para quien el aprendizaje de una LE en la educación superior demanda que la movilización de los recursos educativos empodere a los estudiantes desde el inicio de las clases; por ello, una de las estrategias más efectivas es el ABP, puesto que se estimula el pensamiento crítico y se fortalece el aprendizaje autónomo, al tiempo que refuerza de manera práctica la investigación, el análisis y la resolución de problemas a través del aprendizaje de un idioma de forma integral y competente.

El ABP de una LE favorece la interacción dentro de un ambiente que represente situaciones cotidianas, donde se favorece la comunicación e interacción de los recursos educativos ([Aldana, 2018; Reyes et al., 2018; Reyes y Plata, 2018](#)). En este enfoque es pertinente reconocer que el aprendizaje de una lengua como el inglés, ya sea como segunda lengua (L2) o LE, es exitoso cuando se aplican diversas actividades didácticas con el propósito de incrementar la motivación y fomentar la participación durante las clases, lo que hace que los estudiantes disfruten del desarrollo de las mismas; es

dicho, cuando se convierten en hablantes con dominio competente de las habilidades lingüísticas de una lengua no materna.

La formación docente y la gestión de recursos para los futuros docentes

No obstante, como lo recuerdan [Chávez Zambrano et al. \(2017\)](#), y [Aran et al. \(2022\)](#), el imponer el inglés como asignatura en un plan de estudio no resuelve el problema de la gestión de los recursos de enseñanza, dado que también se trata de que el docente cuente con horas, espacios, herramientas didácticas y asesores expertos para que se promocione adecuadamente un idioma y que se convierta en parte de su estrategia formativa. Además, en muchos casos las IES carecen de la infraestructura necesaria para la enseñanza de una LE, como bibliotecas, laboratorios e infraestructura multimedia e internet ([Estupiñán y Mahecha, 2020](#)). Por otro lado, es indispensable que la movilización de recursos educativos para la enseñanza se apoye en becas y cursos obligatorios que requieran los conocimientos y las prácticas en inglés, para que el docente reconozca las necesidades y el punto de vista del estudiante, de manera que sus clases sean edificantes a nivel profesional y personal ([Caicedo, 2022; Calle et al., 2023; Correa, 2017](#)).

En este sentido, la forma correcta de enseñar una LE en cualquier nivel educativo requiere que el docente esté en capacidad de emplear distintas metodologías y recursos para consolidar su práctica pedagógica basada en la adquisición de un idioma extranjero. Esto se logra por medio del fortalecimiento de la producción escrita, y del mejoramiento de las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer, escribir) que constituyen toda formación integral ([Aldana, 2018](#)). Eso representa un tipo de empoderamiento estratégico que lleva al profesor o investigadores académicos a indagar con sus estudiantes y pares, sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas para las clases de inglés. Cuando se emplean las estrategias correctas para dirigir y ejecutar la enseñanza de una LE, los estudiantes pueden tener un mejor desempeño en el uso de la lengua.

El proceso de obstáculos en la movilización de recursos

Cuando se mencionan los obstáculos en el ámbito de la educación, se hace referencia a lo que impide que el alumno alcance con éxito los objetivos en su aprendizaje. [Marquet \(2005a; 2005b; 2010\)](#) utiliza la noción de *conflicto* como la dificultad experimentada por el sujeto para apropiarse de uno de los tres artefactos tratados por [Marquet \(2011\)](#) (didáctico, pedagógico y técnico). La idea de obstáculo se refiere a “la non-mobilisation de certains types de ressources par les individus, alors même que ce possible est proposé par l'environnement” [la incapacidad de los individuos para movilizar determinados tipos de recursos, a pesar de que el entorno los ponga a su disposición] (Simonian, 2017, citado por [Safourcade, 2018, p. 122](#)). En otras palabras, es posible que el obstáculo a la movilización de recursos esté relacionado con factores internos del sujeto.

En efecto, como señalan [Roldán y Peláez \(2017\)](#), la enseñanza de una LE en la educación nacional demanda la rectificación de las políticas de bilingüismo en contextos donde la educación superior aporta en la resolución de necesidades propias del sector primario y rural, como las demandas del sector industrial y de servicios. De acuerdo con los resultados de su investigación, es innegable que la enseñanza del inglés, caso particular de estudio en zona rural del departamento de Antioquia, debe contemplar la perspectiva y percepción de los diferentes actores intervenientes en la formación universitaria.

Por su parte, [Burchardt \(2019\)](#) sostiene que las IES colombianas carecen de sistemas de aprendizaje eficientes y productivos de LE, en cualquier nivel de aprendizaje, debido a que estas instituciones deben atender el servicio de la formación con calidad desde la proyección de las demandas sociales y culturales internas; pero solo cuando perfilan sus programas hacia fines internacionales, logran brindar servicios innovadores y de calidad para apoyar la formación en LE.

Obstáculos en la formación docente y la enseñanza de lenguas extranjeras

A esto se suma el hecho de que muchas IES en Colombia que no se encuentran acreditadas –y debido a la pandemia por covid-19 (2020-2022)– carecen de recursos financieros para incorporar talento humano que supervise la enseñanza de las LE, o que lo haga lentamente, con prioridad a otras necesidades de la formación docente ([Castellanos Páez et al., 2022; Cervantes, 2021](#)).

Un aspecto final de esta revisión permite afirmar que la calidad educativa de las IES se apoya en su capacidad de contar con un modelo pedagógico bilingüe, y considerando los resultados recientes de las pruebas de Estado de 2021 ([Ministerio de Educación Nacional, 2023; Benavides, 2015](#)), hay un reto administrativo, logístico y pedagógico enorme para que las universidades nacionales puedan medir sus resultados de calidad a nivel mundial, y que sus docentes también deben ser evaluados según estándares internacionales, es decir, por el número de publicaciones, ponencias, libros y participación en eventos que se desarrollan en LE.

En hechos concretos, [López y Sellamén \(2019\)](#) señalan que los resultados de las pruebas Saber Pro 2015 indican un bajo desempeño y dominio en lectura, escritura y comprensión en general de la prueba de inglés a nivel universitario. Según los resultados de 2014, “de un total de 238 785 estudiantes, el 75,16 % se ubicó en los niveles A-, A1 y A2¹; y en menor proporción, el 24,84 % entre B1 y B+3” ([López y Sellamén, 2019, p. 70](#)). Estos datos reflejan la coyuntura nacional de factores demográficos, socioeconómicos e institucionales que afectan la calidad de la ES del país en general.

Obstáculos en el aprendizaje de LE

La movilización de recursos de aprendizaje de una LE se da cuando se estimula el pensamiento crítico

¹ De acuerdo con el [British Council \(2023\)](#), “los niveles de inglés IELTS se basan en el Common European Framework of Reference for Languages, un marco metodológico que analiza todas las lenguas habladas en Europa de acuerdo con las cuatro habilidades de cualquier lengua (escritura, lectura, escucha y expresión oral)”. Los niveles de inglés se clasifican en: básico (A1-A2); intermedio (B1-B2); avanzado (C1-C2).

para generar y reforzar hábitos de lectura, y mejorar el dominio de vocabulario básico; cuando se logra superar con los estudiantes dentro y fuera del aula de clase el déficit gramatical, y cuando se rompe la inercia que lleva a la desmotivación frente al aprendizaje del inglés o cualquier LE (Bacca, 2018). Para muchos estudiantes universitarios, aprender una LE se convierte en una carga adicional o en un requisito que carece de valor en su dimensión formativa; y esto se debe en gran medida a la falta de un enfoque integral de empoderamiento de los instrumentos de aprendizaje, incluso el uso inadecuado de las TIC o la falta de recursos básicos para aprender de manera autónoma al salir de las aulas de clases, como de otros recursos multimodales para hacer de la LE una herramienta para ensanchar sus fronteras cognitivas y experienciales.

Conclusiones

El objetivo de este artículo consistió en presentar una revisión de la literatura científica en el tema de recursos movilizados por los actores que participan en el marco de la enseñanza y aprendizaje a nivel universitario en los últimos siete años. Esta revisión permitió explicitar tres grandes tipos de recursos: (a) internos (metacognitivos, cognitivos); (b) metodológicos (epistemología plurilingüística); (c) externos (glotopolítica y recursos digitales). Existe, por tanto, un equilibrio de recursos potencialmente movilizables por los actores en la situación de enseñanza/aprendizaje de lenguas. Los resultados constituyen una innovación en la cartografía de los recursos que pueden movilizar los actores durante las clases de idiomas y podrían servir como guías para su uso en las instituciones de educación superior (IES) en los programas de lenguas extranjeras.

Sin embargo, algunos de estos recursos no son movilizados en la misma medida por los agentes, y este aspecto se describe como un obstáculo a la movilización. La revisión de la literatura muestra que los obstáculos se refieren más a la falta de

recursos financieros, digitales, de infraestructura y de tipo metodológico en algunos programas de estudios que llevan al bajo rendimiento de los estudiantes, evidenciado en pruebas externas nacionales al finalizar sus carreras profesionales.

En igual sentido, en el sistema educativo superior colombiano, hay disparidad de opiniones sobre la efectividad de las políticas nacionales e institucionales de bilingüismo, aun cuando todas apuntan a nivelar o mejorar sus estándares internos de calidad, acceso y permanencia de los estudiantes al interior del sistema educativo superior; no obstante esto implica hacer frente a desafíos que demandan una formación básica en competencias blandas o flexibles para el aprendizaje y la enseñanza, entre ellas, las habilidades de lectura, escritura y comunicación en lengua extranjera.

Frente a los retos de una educación superior competente en lengua extranjera en la educación superior latinoamericana, es necesario comprender la naturaleza de la orquestación de los recursos internos y externos de los estudiantes para garantizar la internacionalización de los planes de estudio, tanto de aprendizaje como de investigación; no obstante, existen contrastes marcados entre una educación internacional en el contexto europeo, norteamericano y los países latinoamericanos. Colombia no ha logrado avanzar en el camino hacia la internacionalización de su sistema de educación superior, en parte, debido al bajo nivel de lengua extranjera, concretamente de inglés en los programas de formación superior (pregrado y posgrado), y al bajo nivel de inserción de los docentes extranjeros en los mismos programas.

Reconocimientos

Este trabajo es el resultado de la investigación y del estado del arte de dos trabajos de tesis en curso, sobre los procesos de movilización y orquestación de recursos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, dirigidas por la doctora Sandra Safourcade, docente de la Universidad de Rennes 2, Francia.

Referencias

- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Éducation & Didactique*, 4(1), 7-24. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.715>
- Albero, B. y Safourcade, S (2014). Compétences et formation à distance: des prescriptions du dispositif aux attitudes des étudiants. Enquête exploratoire en école d'ingénieur. *Distances et Médiations des Savoirs*, 6, 1-17. <https://doi.org/10.4000/dms.698>
- Aldana, Y. (2018). Integración lingüística en la enseñanza del inglés en Colombia mediante el aprendizaje basado en proyectos. *Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5), 133-145. <https://doi.org/10.37135/chk.002.05.09>
- Arán Sánchez, A., Arzola Franco, D. M. y Ríos Cepeda, V. L. (2022). Enfoques en el currículo, la formación docente y metodología en la enseñanza y aprendizaje del inglés: una revisión de la bibliografía y análisis de resultados. *Revista Educación*, 46(1), 1-15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45048>
- Bacca Bonilla, E. G. (2018). *Estrategias para el fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora para la lengua extranjera inglés, a través de ambientes de aprendizaje mediado por las TIC* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana] DSpace, Repositorio Institucional de la Universidad de La Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/34496>
- Bastidas Muñoz, J. G. y Jiménez Salcedo, J. (2021). La política lingüística educativa en Colombia: análisis de la literatura académica sobre el Plan Nacional de Bilingüismo. *Tonos Digital*, (41), 1-31. https://www.researchgate.net/publication/353719074_La_politica_linguistica_educativa_en_Colombia_analisis_de_la_literatura_academica_sobre_el_Plan_Nacional_de_Bilinguismo
- Benavides, J. E. (2015). Las pruebas estandarizadas como forma de medición del nivel de inglés en la educación colombiana. En J. Bastidas y G. Muñoz (eds.), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés* (pp. 29-56). (2.ª ed.). Editorial Universitaria Universidad de Nariño. <https://doi.org/10.31235/osf.io/acgph>
- Bon, A. y Pini, M. (eds.). (2019). *Cultura, ciudadanía, participación: perspectivas de la Educación Inclusiva*. Pangea. <https://research.vu.nl/en/publications/cultura-ciudadan%C3%ADa-participaci%C3%B3n-perspectivas-de-la-educaci%C3%B3n-inc>
- British Council. (2023). ¿Cuáles son los niveles de inglés, sus certificados y equivalencias? <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/ielts/blog/niveles-de-ingles>
- Burchardt Coronell, A. A. (2019). *Framework de gobierno y gestión de la innovación TI en instituciones de educación superior* [Tesis de maestría]. Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/10152>
- Caicedo Cevallos, I. D. (2022). *Análisis de las necesidades formativas docentes en relación a la inclusión y atención a la diversidad del alumnado y del alumnado migrante: propuesta didáctica para construir una escuela más inclusiva* [Tesis de maestría en educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Nacional Pontifica Universidad Católica del Ecuador. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/3f72899c-51cf-4aca-8404-3efab0ca658c>
- Calle Álvarez, G. Y., Toro Espinosa, C., Arango Navarro, D. D., Ocampo Zapata, D. A., Zuluaga Arias, E. A., Zapata Muriel, F. A., Quintero García, G. C., Calle Vélez, G., Mazo Álvarez, H. M., Agudelo Galeano, J. J., Villamil Gallego, M. M., García-Toro, M., Castellanos Menes, R., Guevara Calume, R. C. y Fuertes Arroyo, Y. N. (2023). *Reflexiones sobre las competencias transversales en la educación superior*. Fondo Editorial Remington. <https://repositorio.uni-remington.edu.co/entities/publication/855b51fb-0b43-49e0-b920-411387d10321/full>
- Cárdenas Reyes, Y. M. (2017). La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior en la coyuntura del posconflicto. *Revista de la Universidad de La Salle*, (73), 259-275. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=9zEk7VYAAA&citation_for_view=9zEk7VYAAA&u5HHmVD_uO8C

- Cárdenas Vergaño, N. (2018). Perspectivas para un estudio sobre bilingüismo en universidades regionales colombianas. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 125-142. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-72382018000200125&script=sci_arttext
- Castellanos Páez, V., Abello Correa, R., Gutiérrez Romero, M. F., Ochoa Angrino, S., Rojas Ospina, T. y Taborda Osorio, H. (2022). Impacto de la pandemia en el aprendizaje: reflexiones desde la psicología educativa. *Praxis & Saber*, 13(34), 210-244. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.14532>
- Cervantes Cerra, D. (2021). En tiempos de pandemia. La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 10(8), 192-198. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1399>
- Cesteros, S. P. (2022). *Español académico como LE/L2. Destrezas, competencias y movilidad universitaria*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429455162>
- Chávez Zambano, M. X., Saltos-Vivas, M. A. y Saltos Dueñas, C. M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las Ciencias*, 3(3 extraordinario), 759-771. <https://www.studocu.com/es-mx/document/benemerita-universidad-autonoma-de-puebla/facultad-de-lenguas/la-importancia-del-aprendizaje-y-conocimiento-del-idioma/55568698>
- Chumaña Suquillo, J. V., Jiménez Noboa, S. P. y Martínez Verdesoto, C. M. (2019). Aprendizaje metacognitivo en la escritura del inglés como lengua extranjera por estudiantes universitarios. *Mendive: Revista de Educación*, 17(4), 539-548. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1709>
- Correa Martínez, C. E. (2017). *El inglés en la educación superior: su necesidad de mejorar la aplicación en Colombia* [Ensayo de especialización]. Universidad Militar Nueva Granada. <https://www.studocu.com/cl/document/universidad-santo-tomas-chile/inteligencia-y-lenguaje/1-el-ingles-en-la-educacion-superior/34830643>
- Cruz Rojas, G. A., Molina Blandón, M. A. y Valdiri Vinasco, V. (2019). Vigilancia tecnológica para la innovación educativa en el uso de bases de datos y plataformas de gestión de aprendizaje en la Universidad del Valle, Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2), 303-317. <https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.9175>
- Dangara, u. (2015b, 30 noviembre). Educational resources: An integral component for effective school administration in Nigeria. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(13), 27-37. <https://eric.ed.gov/?id=ed578024>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2023). *La agenda 2030 en Colombia*. <https://ods.dnp.gov.co/es/about>
- Enciso, L. F., Paya, L. Y. y Vargas, S. F. (2021). *La real situación del bilingüismo en Colombia* [Trabajo de pregrado, Universidad EAN]. Biblioteca Digital MInerva. <http://hdl.handle.net/10882/10833>
- Estupiñán, M. C. y Mahecha, M. Á. (2020). Enseñanza de la(s) lengua(s) en Colombia desde una perspectiva glotopolítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 157-178. <https://doi.org/10.19053/0121053X.h35.2020.10553>
- Fleta, M. T. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Lenguas*, (16), 51-62. <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/1200/06-Fleta.pdf?sequence=1>
- Gómez Orjuela, Y. R. (2021). *Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes de Administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019* [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio Académico de la Universidad de San Martín de Porres. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/7793>
- Gómez Paniagua, J. F. (2017). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 203-219. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n02a03>

- Guzmán Valenzuela, C. (2017). Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: desafíos pendientes. *Lenguas Modernas*, (50), 15-32. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49248>
- Jiménez Cuadros, L. y Rubio García, E. F. (2017). *Competencias de los docentes de lengua extranjera (inglés) en Colombia en el siglo XXI* [Trabajo de grado]. Universidad de la Salle. https://www.academia.edu/100074885/Competencias_de_los_docentes_de_lengua_extranjera_ingl%C3%A9s_en_Colombia_en_el_siglo_XXI?auto=download
- Jonnaert, P. (2009). *Compétence et socioconstructivisme*. De Boeck Université.
- Londoño Giraldo, V., Ramírez Osorio, J. D. y Agudelo Aguirre, J. D. (2022). *Una aproximación a la enseñanza del inglés desde la perspectiva multimodal del lenguaje* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio Institucional-Universidad Católica de Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/4005>
- López Naranjo, H. A. y Sellamén Garzón, A. (2019). Determinantes del nivel de inglés en la educación superior en Colombia. *Revista CIFE: Lecturas de Economía Social*, 21(34), 69-91. <https://doi.org/10.15332/22484914/5199>
- Luetkemeyer, J. R. y Mardis, M. A. (2016). Applying the quadratic usage framework to research on K-12 STEM digital learning resources. *School Library Research*, 19, 1-25. https://www.ala.org/sites/default/files/aasl/content/aaslpubsandjournals/slri/vol19/SLR_K-12STEMDigitalLearningResources_V19.pdf
- Marulanda Agudelo, B. E., Miranda Cardona, P. A. y Yáñez Contreras, Z. M. (2022). *Implementación de la metodología de aprendizaje experiencial a través de la lengua extranjera inglés en un curso de la maestría en pedagogía y desarrollo humano de la Universidad Católica de Pereira*. Universidad Católica de Pereira. <http://hdl.handle.net/10785/9623>
- Marquet, P. (2005a). Intérêt du concept de conflit instrumental pour la compréhension des usages des EIAH. En *EIAH 2005 (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain)* (pp. 383-388). INRP. <https://tellearn.hal.science/hal-00005776/>
- Marquet, P. (2005b). Lorsque le développement des TIC et l'évolution des théories de l'apprentissage se croisent. *Savoirs*, 9(3), 105-121. <https://doi.org/10.3917/savo.009.0105>
- Marquet, P. (2010). Chapitre 9. Apprendre en construisant ses propres instruments. En B. Charlier (ed.), *Apprendre avec les technologies* (pp. 121-129). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01.0121>
- Marquet, P. (2011). e-Learning et conflit instrumental. Entre didactique, pédagogie et technique. *Recherche et formation*, (68), 31-46. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1499>
- Masciotra, D. (2018). *La competencia: entre el saber actuar y el actuar real. Perspectiva de la enacción*. Documento ASCAR (Trad. por I. A. Velasco). https://www.academia.edu/37925794/La_competencia_Entre_el_saber_actuar_y_el_actuar_real_Perspectiva_de_la_enaccion
- Masciotra, D. y Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent: Vers un curriculum pour la vie*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.masci.2009.01>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2023). *Programa Nacional de Bilingüismo*. <https://educacionrinde cuentas.mineducacion.gov.co/pilar-1-educacion-de-calidad/programa-nacional-de-bilinguismo/>
- Montoya, S. I. y Salamanca, C. (2017). Uso del enfoque CLIL como estrategia de internacionalización del currículo en una institución de educación superior colombiana. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 10(1), 105-131. <https://doi.org/10.5294/laclil.v10i1.7368>
- Ordóñez Ordóñez, C. L. (2018). Aprendizaje, comunicación e innovación en la formación de maestros de lenguas en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 187-214. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162018000200187&script=sci_arttext
- Otero Gómez, M., Giraldo Pérez, W. y Sánchez Leyva, J. L. (2019). La movilidad académica internacional: experiencias de los estudiantes en instituciones de educación superior de Colombia y México. *Revista*

- de la Educación Superior*, 48(190), 71-92. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000200071
- Pajarito González, M. I. (2017). *La formación de los docentes universitarios en el uso de los recursos virtuales para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera inglés en Colombia* [Tesis de especialización, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad Militar Nueva Granada <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/16095>
- Poteaux, N. (2015). Le développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues et cultures étrangères: Le cas de l'Université de Strasbourg. *Cahiers de l'ILOB*, 7, 3-13. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v7i0.1357>
- Reyes Rincón, J. y Plata Peñafort, C. (2018). Construcción de representaciones sociales del docente de lenguas extranjeras acerca de su ejercicio: estudio de caso en una universidad colombiana. *Signo y Pensamiento*, 37(73), 14-36. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.crsd>
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration*. De Boeck Supérieur.
- Roldán, Á. M. y Peláez, O. A. (2017). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: un estudio de caso en Antioquia. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 121-139. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a08>
- Sánchez Murillo, J. (2018). La enseñanza de lenguas extranjeras en universidades públicas de América. *Letras*, 63, 95-130. <https://doi.org/10.15359/rl.1-63.6>
- Safourcade, S. (2018). *D'une approche structurale à une approche configurationnelle des pratiques d'enseignement et d'apprentissage : mobilisation et orchestration des ressources dans une perspective agentive de la formation* [mémoire d'habilitation à diriger des recherches]. Université Rennes 2.
- Safourcade, S. (2020). *Mobiliser ses ressources, croire en ses capacités: pour apprendre et se former*. https://books.google.com.co/books/about/Mobiliser_ses_ressources_croire_en_ses_c.html?id=Pt4-zQEACAAJ&redir_esc=y
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Renouveau Pédagogique.
- Torres Jiménez, M. (2021). *Factores que influyen en la transformación digital en las instituciones de educación superior*. Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Biblioteca Digital Universidad Nacional de Colombia. <https://repository.unal.edu.co/handle/unal/80121>
- Vallerie, B. y Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités: De son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39, 87-100. <https://doi.org/10.3917/lsdle.393.0087>
- Zarate, G. (2008). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. (6.ª ed.). Didier. <https://archive.org/details/representationsd0000zara>
- Zuluaga Osorio, N. A. (2020). *Analizando el bilingüismo en Colombia desde la política pública*. Fundación Universitaria Juan N. Compas. <https://repository.juancorpas.edu.co/handle/001/93>



Autor invitado

AUTOR INVITADO

(Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos**(Teaching) reading and writing with GenAI: reflections, opportunities and challenges**

(Ensinar) leitura e escrita com IA Generativa: reflexões, oportunidades e desafios

Daniel Cassany  **Resumen**

Las aplicaciones de inteligencia artificial generativa (IAG) como *ChatGPT*, *Gemini* o *Copilot*, están transformando de manera profunda las prácticas letradas de la comunidad, al presentarse como asistentes eficaces de lectores y escritores. En este marco, exponemos una visión de conjunto con los beneficios potenciales y los riesgos éticos que supone incorporar la IAG en la educación media y superior. Explicamos algunos conceptos básicos del ámbito, como *inteligencia artificial (generativa)*, *modelo de lenguaje* o *algoritmo*, además de esbozar la línea cronológica de desarrollo hasta la actualidad de esta tecnología. Documentamos diversos ejemplos empíricos de prácticas letradas expertas de varios profesionales (periodista, abogado, publicista). A continuación, abordamos las potencialidades que ofrece la IAG para el docente y para el aprendiz; presentamos un protocolo didáctico para legitimarla en el aula, con énfasis en la importancia del aprendizaje autorregulado o adaptativo, y cerramos con varias reflexiones sobre la época del posplagio y la escritura híbrida humano/IAG.

Palabras clave: inteligencia artificial (generativa), *ChatGPT*, aprendizaje adaptativo, *prompt*, posplagio.**Abstract**

Generative Artificial Intelligence (GAI) applications like ChatGPT, Gemini, and Copilot are profoundly transforming communities' literacy practices, emerging as effective assistants for readers and writers. In this context, this work presents an overview of the potential benefits and ethical risks of incorporating GAI into secondary and higher education. It explains some basic concepts in the field, such as (generative) artificial intelligence, language model, and algorithm, and it outlines the timeline of this technology's development to date. This article documents various empirical examples of expert literacy practices by different professionals (journalists, lawyers, and advertisers). Afterwards, it discusses the potentials that GAI offers for both teachers and learners, presenting a didactic protocol to legitimize this technology in the classroom, emphasizing the importance of self-regulated or adaptive learning, and concluding with several reflections on the post-plagiarism era and human-GAI hybrid writing.

Keywords: (generative) artificial intelligence, adaptive learning, *ChatGPT*, *prompt*, post-plagiarism.**Resumo**

As aplicações de Inteligência Artificial Generativa (IAG), como ChatGPT, Gemini e Copilot, estão transformando profundamente as práticas letradas da comunidade, surgindo como assistentes eficazes para leitores e escritores. Nesse contexto, apresentamos uma visão geral dos benefícios potenciais e dos riscos éticos da incorporação da IAG no ensino médio e superior. Explicamos

¹ Doctor en Ciencias de la Educación y Filosofía y Letras. Profesor e investigador de Análisis del Discurso en el Departamento de Traducción y Lingüística de la Universitat Pompeu Fabra, España. Correo electrónico: daniel.cassany@upf.edu.

Como citar: Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. *Enunciación*, 29(2), 320-336. <https://doi.org/10.14483/22486798.22891>

alguns conceitos básicos da área, como *inteligência artificial (generativa)*, *modelo de linguagem* ou *algoritmo*, além de traçar a linha cronológica do desenvolvimento dessa tecnologia até os dias atuais. Documentamos diversos exemplos empíricos de práticas letradas especializadas de vários profissionais (jornalista, advogado, publicitário). Em seguida, abordamos as potencialidades que a IAG oferece tanto para o docente quanto para o aprendiz, apresentamos um protocolo didático para legitimar a IAG na sala de aula, enfatizando a importância do aprendizado autorregulado ou adaptativo, e finalizamos com várias reflexões sobre a era do pós-plágio e a escrita híbrida humano-IAG.

Palavras-chave: inteligencia artificial (generativa), ChatGPT, aprendizagem adaptativa, prompt, pós-plágio.

Presentación

Todos quedamos boquiabiertos al probar *ChatGPT* por primera vez, en noviembre de 2022. En mi caso, este chatbot me explicó de manera aceptable la diferencia entre *interferencia*, *translingüismo* o *code-switching*; dialogó con corrección y coherencia en catalán, español e inglés, e incluso podía componer un soneto de amor para mi pareja, con los temas sugeridos. La sensacionalización que imprimió la prensa internacional a este lanzamiento provocó que en un solo año de vida *ChatGPT* alcanzara los 100 millones de usuarios. Descubrimos también que la denominada *inteligencia artificial generativa* (IAG) aglutinaba herramientas menos famosas, como Perplexity, Quillbot, etc. Entendimos entonces que esta historia no empezaba en 2022.

Como muchos, en los años 1980 adquirí mi primer procesador de textos, con su imprescindible impresora, que poco a poco fue arrinconando a la máquina de escribir electrónica. En los noventa compré mi primer ordenador personal —muy voluminoso—, que ya incluía alguna versión primitiva de verificador ortográfico. Pronto lo conecté a la red y navegué por el fascinante universo de géneros textuales digitales (blogs, chats, perfiles en redes sociales), de carácter multimodal, polifónico e informal. A finales de siglo empecé a consultar recursos virtuales plurilingües como WordReference, porque los diccionarios oficiales no se digitalizaron hasta el siglo XXI (2001 para el DRAE). En esta fecha empezó también la Wikipedia en español y conocimos varias bases de datos terminológicas (IATA, TermCat) para apoyar la redacción técnica. Los traductores automáticos y

los correctores de estilo iban mejorando paulatinamente; llegaron los primeros redactores asistidos (SWAN, arText); descubrimos programas variados de apoyo a la redacción (Stilus, LanguageTool). En resumen, la carrera para digitalizar y automatizar la escritura había comenzado muchas décadas atrás; *ChatGPT* constituye solo un avance más.

Por otra parte, hemos asumido con naturalidad esta evolución vertiginosa. Estamos acostumbrados a teclear y leer en pantalla, a enviar y recibir textos en el móvil, a comprobar si el subrayado de una palabra es rojo o azul y a sustituirla, corregirla o traducirla con un clic (Cassany, 2016). No nos preocupa ignorar las bases computacionales de esta tecnología: confiamos ciegamente en ella por experiencia o necesidad.

Pero no ocurre lo mismo con la IAG. Hay algo inquietante en el hecho de que un chat parecido a WhatsApp te responda siempre bien y rápido. Sea por la novedad, los titulares exagerados de la prensa o las opiniones encontradas de expertos —y no tan expertos—, vivimos en un clima de debate encendido, con pronósticos favorables (mejora de calidad de vida, reducción del trabajo) o distópicos (pérdida de puestos de trabajo, lucha entre humanos y máquinas). Está claro que necesitamos conocer mejor la tecnología y desarrollar protocolos para su uso.

En este artículo nos proponemos avanzar en este camino, en el campo de la educación. En primer lugar, intentaremos abrir la “caja negra” que es todavía hoy la IAG, con explicaciones sencillas exentas de tecnicismos. A continuación, analizaremos los usos profesionales de la IAG para entrar después con más detalle en la educación.

Abrir la caja negra

Apuntamos una metáfora y una representación visual que ayudan a comprender la IAG, además de explicar algunos conceptos básicos y revisar sus herramientas con criticidad.

Una metáfora

La metáfora con que he visualizado la IAG de manera más comprensiva, sin ser ingeniero ni lingüista computacional, es la de la maqueta ([Torrijos y Sánchez, 2023](#)) ([figura 1](#)): la IAG sería una “maqueta” más o menos detallada de la comunicación verbal que usamos en el día a día, la que usamos para hablar —por otra parte— de casi cualquier elemento de nuestra realidad, de modo que con la IAG podemos referirnos también a casi todo.

Conceptos básicos

Un término especializado que suele usarse para definir la IAG es el de “modelo de lenguaje”. (La propia IAG puede responder a veces con un: “Como *modelo de lenguaje* no puedo responder...”). Un “modelo de lenguaje” es un constructo matemático, un corpus de palabras y de las probabilidades que tiene cada una de relacionarse con el resto, que define cada unidad con el código binario propio de la informática, con correlaciones extensas de ceros y unos. Otro modo de “simular” gráficamente un modelo de lenguaje es un espacio vectorial ([figura 2](#)) en el que, por ejemplo, términos como *hombre/mujer* o *rey/reina* se sitúan en cercanía o lejanía según su relación potencial.

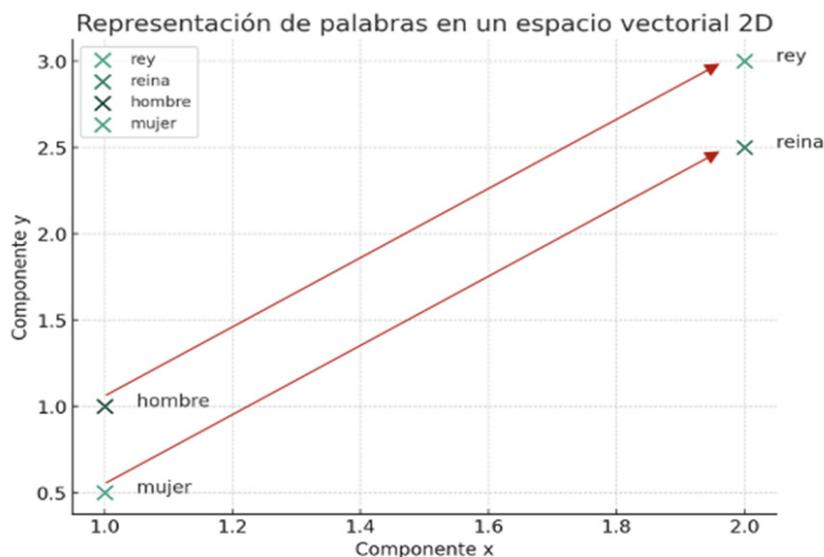
Un rasgo relevante de los modelos de lenguaje que sustentan las IAG es que son gigantescos,

Figura 1
Sagrada Familia (España): maqueta de Esty y vista actual



Nota: tomado de las webs [Etsy.com](#) (izquierda) y [sagradafamilia.org](#) (derecha).

Figura 2
Visualización gráfica de un modelo de lenguaje



Nota: tomada de [Torrijos y Sánchez \(2023\)](#).

que contienen los datos detallados de millones de millones de textos auténticos, que el ordenador analiza (con *aprendizaje profundo*) para extraer todas las probabilidades de combinación de sus palabras. Así, solemos hablar de *modelos de lenguaje de gran tamaño* (LLM, por su sigla en inglés), que son un ejemplo paradigmático del uso de los datos masivos (o *big data*).

Conviene también distinguir la *inteligencia artificial* (AI), de manera general o tradicional, de la *inteligencia artificial generativa* (IAG). La primera es la rama de la informática que diseña programas para resolver tareas que hasta ahora estaban reservadas a los humanos (dialogar por teléfono, recomendar películas, descubrir enfermedades, etc.). La segunda se refiere solo a los programas que “generan contenidos”, como escritura, conversación, imágenes, vídeos o música, y es una subrama de la primera. Por ello, nos referimos aquí a la IAG, puesto que las herramientas que mencionaremos son sobre todo de generación de contenidos.

Otros términos que conviene aclarar son *algoritmo*, *prompt* y *alucinaciones*. El primero se refiere al conjunto de instrucciones que usa un ordenador para resolver una tarea; es otra correlación binaria de ceros y unos, que solo puede procesar el programa. En cambio, los otros dos manejan el lenguaje natural y son más corrientes. El *prompt* designa la información que se da a una IAG en cada consulta y corresponde a los términos españoles *consigna*, *instrucción* o *indicación*. Las *alucinaciones* se refieren a las imprecisiones, errores o incluso invenciones que puede producir la IAG en sus resultados, que constituyen uno de sus riesgos principales. Al respecto, [Bang et al. \(2023\)](#) evaluaron la precisión media de *ChatGPT* en diez tipos de razonamiento específico en un 63,41 %, lo cual sin duda merma la confianza del usuario.

Algunos otros riesgos de la IAG que preocupan son: (a) “los sesgos que pueden afectar a los resultados. Los modelos lingüísticos son susceptibles de reproducir los prejuicios y estereotipos dañinos

que hay en el corpus usado para entrenarlos” ([Franganillo et al., 2023](#)), de modo que la IAG puede resultar sexista, racista, homófoba, excluyente, anglocéntrica, etc.; (b) la necesidad de preservar los datos personales que a menudo se incluyen en los *prompts* y que recopilan las IAG; (c) el esfuerzo mínimo que realizan algunos alumnos al usar las IAG, que puede resultar contraproducente para el aprendizaje, o (d) el uso de la IAG para generar desinformación ([Guallar y Lopezosa, 2024](#)).

Desarrollo histórico

Otra manera de desmitificar la IAG consiste en reconocer algunos de los hitos históricos de su desarrollo, necesariamente parciales, como muestra la [tabla 1](#).

En definitiva, detrás de la IAG hallamos solo una abrumadora cantidad de datos lingüísticos y un conjunto de instrucciones que permiten combinar palabras para generar productos. “La IAG provoca una engañosa ilusión de pensamiento racional, pero no razona ni dispone de conocimiento fiable sobre el mundo. No entiende, en un sentido humano, nada de lo que escribe, ni cuenta con un modelo de verdad” ([Franganillo et al., 2023, p. 4](#)).

Herramientas

Algo que también dificulta confiar plenamente en la IAG es su evolución constante. En poco tiempo

surgen programas nuevos y se actualizan los conocidos. Algunas herramientas populares (de búsqueda o traducción) incorporan la IA sin indicarlo en su interfaz, de modo que podemos estar usando esta tecnología sin saberlo. De hecho, tampoco es fácil identificar los programas con IAG, si no se indica. Además, cada disciplina (periodismo, economía, arte, derecho, etc.) está desarrollando sus propios programas, de modo que lo habitual es conocer solo unos pocos (los generales y los específicos de nuestro campo), dentro de una oferta vastísima.

Meses atrás, agrupaba las herramientas por su modo de interacción: chatbot (*ChatGPT*, *Gemini*, *Copilot*), texto (*Quillbot*, *Jasper DeepL*), habla (*ChatGPT4*), multimedia (*Dall-E*, *Migjourney*, *Ayoa*), buscadores (*Perplexity*, *Consensus*), etc. Pero pronto *ChatGPT* incluyó la voz o la imagen, de modo que esta clasificación ha quedado obsoleta. El afán de muchas herramientas de mejorar sus prestaciones e incrementar usuarios provoca que recursos inicialmente diferentes se parezcan más en cada actualización.

Por otra parte, conviene no olvidarse de la perspectiva crítica y aclarar quién y qué hay detrás de esta tecnología. Muchas IAG se presentan con frases bonitas como “vamos a cambiar el mundo”, “mejorar nuestras vidas” o “democratizar el progreso”, pero “una verdad incómoda y rara vez mencionada es que la mayoría de los algoritmos se diseñan e implementan con el objetivo fundamental de ganar dinero” ([Vélez, 2022](#)).

Tabla 1

Fechas y hechos relevantes en el desarrollo de la IAG

1950	Alan Turing publica <i>Computing machinery and intelligence</i> .
1956	John McCarthy acuña el término <i>inteligencia artificial</i> .
1997	El ordenador Deep Blue (IBM) vence a Kaspárov al ajedrez.
2000	Se acuña el termino <i>inteligencia artificial generativa</i> (IAG).
2016	Se desarrollan los <i>modelos de lenguaje de gran tamaño</i> (<i>large language models</i> [LLM]) que conforman esas “maquetas” detalladas generadoras de <i>outputs</i> , que son las actuales de IAG.
2017-2019	Aparecen los primeros chatbots de IAG: <i>transformador</i> o GPT-2.
2022	30 de noviembre. Se abre ChatGPT 3.5 (<i>chat generative pre-trained transformer</i>).

Aplicando la pregunta clásica de lectura crítica (¿quién hay detrás?), podemos descubrir a los “propietarios” de cada herramienta. *ChatGPT* y *Dall-E* pertenecen a OpenAI, liderada por Sam Altman y capitalizada, entre otros, por Elon Musk y Microsoft. Esta última utiliza la tecnología de OpenAI para su propio chatbot (*Copilot*), que se ha integrado en la versión superior del Office. Otro motor de búsqueda como *Perplexity* utiliza tecnología de OpenAI, aunque sea otro producto (propiedad de Aravind Srinivas). También es sabido que *Gemini* conforma la alternativa de Google (Larry Page y Sergey Brin) a las IAG anteriores.

Otros programas dependen de emprendedores menos mediáticos, como el traductor *DeepL* (liderado por Jaroslaw Kutylowski), el generador de videos *Midjourney* (David Holz), el procesador *Humata* (Chyrus Khajvandi), el lector *ChatPDF* (Mathis Lichtenberger), el gestor académico *Consensus* (Eric Olson y equipo) o el procesador *Quillbot* (Rohan Gupta y equipo). Todas estas herramientas vienen de Estados Unidos, excepto las alemanas *DeepL* y *ChatPDF*, si bien todas operan en la red y carecen de fronteras, excepto en los países en que están censuradas.

Prácticas profesionales

Exploramos brevemente la práctica profesional con un estudio de casos, el contraste entre principiantes y expertos y el ciclo de consulta.

La práctica experta

Una investigación etnográfica sobre prácticas con IAG de expertos hispanohablantes que trabajan con la escritura (abogados, analistas de datos, periodistas, publicistas, etc.) (Cassany y Casarin, s. f.) ha identificado estos usos sofisticados:

1. *Periodista argentina de redacción*. Sonia trabaja en un contexto tecnológico, con IAG internas de desarrollo propio y formación específica. Su práctica consiste en buscar

datos (consulta de fuentes, entrevistas, etc.), transcribir audios (Luzia, Sonics, Pinpoint), redactar noticias (con un procesador corriente) y usar *Copilot* para obtener, por ejemplo, diez titulares y entradillas que sigan las recomendaciones SEO (*search engine optimization*), para posicionar mejor sus textos en los motores de búsqueda e incrementar el *clicbait* (ciberanzuelo) que genera ingresos indirectos de publicidad. Sonia revisa los resultados de cada IAG, elige los mejores, a veces combinando opciones distintas, y cierra la noticia. Con el programa de edición *Arc* formatea su escrito (titular, entradilla, ladillo, tipografía), inserta fotografías del banco audiovisual de la propia empresa (que incluye imágenes artificiales) y publica la noticia. Días después, utiliza el programa de análisis *Marfil* para saber: (a) el impacto que ha tenido su texto (visitas, clics, etc.); (b) si su contenido está confirmado por fuentes científicas; (c) qué aspectos mejorables tiene el texto, según el programa, para corregirlo o para publicar otras notas; y (d) cómo podría reutilizar el contenido para otras redes sociales, géneros o audiencias, con el propósito de multiplicar su difusión.

2. *Periodista español para varios medios médicos*. Miguel divulga las novedades científicas en prensa y redes sociales. Una de sus prácticas consiste en entrevistar en inglés a un oncólogo (u otro investigador) sobre un tratamiento nuevo, grabar la entrevista con audio y pedir a la IAG de su móvil de última generación que la transcriba (al inglés) y la traduzca luego (al español); *ChatGPT* resume después la versión española o le da las cinco ideas más relevantes para que pueda redactar manualmente con más facilidad una nota divulgativa. A partir de esta nota, pide a *ChatGPT* cinco tuits de 280 caracteres cada uno para publicar en X u otras redes. Revisa cada paso con cuidado porque la IAG puede fallar: reescribe algún *prompt*

a veces, indica explícitamente a *ChatGPT* “pero no te inventes nada” y confirma los resultados con fuentes externas. Las IAG han mejorado su eficacia y rapidez.

3. *Abogado chileno*. Fabián trabaja en litigación y escribe numerosos documentos jurídicos (querellas, recursos de protección o de reposición, demandas laborales, peticiones administrativas) que en Chile tienen sus particularidades, que no recogen los repositorios internacionales. Por ello, adiestró a *ChatGPT* para que generara plantillas de cada género, siguiendo la estructura y las convenciones nacionales (con su estructura, tratamientos y modismos) y el estilo más llano y sencillo que le gusta a él, que no coincide con el más ampuloso y prolífico de la IAG. También utiliza *ChatGPT* para ordenar los hechos que los clientes le detallan de manera caótica y coloquial, por teléfono o correo, y que constituyen el motivo de la litigación; la IAG los ordena cronológicamente, los narra con objetividad, los denomina con la terminología apropiada y agiliza notablemente esta tarea. Además, Fabián está testando *ChatGPT* con tareas más complejas como: (a) analizar los fallos emitidos por tribunales y detectar contradicciones en su lógica, errores de procedimiento o infracciones diversas, que pudieran ser motivo de nulidad o casación; o (b) analizar informes técnicos de disciplinas que él desconoce (ingeniería, economía) y pedir a la IAG que busque equivalencias con el campo del derecho, para preparar posibles argumentaciones para litigar. En estas últimas tareas, sostiene Fabián, los resultados contienen más alucinaciones, pero siguen aportando ideas relevantes.
4. *Publicista española*. Paloma trabaja en una empresa tecnológica e internacional de material escolar, en tareas de desarrollo de producto, publicidad y gestión web. En una ocasión, lanzando material de comprensión lectora, querían promocionarlo

con imágenes artificiales de lecturas fracasadas, como alguien incapaz de entender las instrucciones de montaje de un mueble (tipo Ikea) o alguien que encogía por error una camiseta al lavarla en un programa equivocado, por no leer bien la etiqueta correspondiente. Dos técnicos trabajaron varias tardes con *Canva* y *Dall-E*, con decenas de *prompts* de 50 palabras o más, como: “En la parte delantera, una persona leyendo unas instrucciones de montaje y en el fondo se ve una silla que le falta una pata, una silla que está montada mal, una mesa mal”, pero no consiguieron imágenes de calidad.

Estos cuatro ejemplos bastan para mostrar algunos rasgos relevantes de la práctica profesional con IAG: (a) todos usan opciones premium de pago; (b) algunos han integrado la IAG de manera natural en su rutina laboral; (c) determinados ámbitos, como el periodístico, disponen de entornos ordinarios con varias IAG, mientras que otros, como la abogacía, trabajan de manera más aislada con un solo programa; (d) la mayoría usa la IAG como un “aprendiz, partner o ayudante”, en sus propias palabras, para agilizar procesos y mejorar los productos, sin esperar que genere un producto final; (e) la IAG no resuelve todas las consultas de manera satisfactoria (ejemplos 3 y 4); (f) las IAG más usadas, por ahora, son las que trabajan con escritura, pero algunos profesionales ya trabajan con imágenes (ejemplo 4).

Principiantes y profesionales

Los ejemplos anteriores permiten contrastar las prácticas expertas y profesionales de la IAG (derecha) y con las de principiantes o aprendices (izquierda) ([tabla 2](#)):

Por otra parte, los ejemplos mencionados más arriba permiten esbozar las principales etapas de un uso de IAG, adaptando el ciclo de consulta bibliográfica del documentalismo ([Carrizo Sainero et al., 1994](#)):

Tabla 2
Prácticas con IAG de principiantes y profesionales

Principiante	Profesional
Usa la IAG para resolver necesidades inmediatas.	La usa como asistente, asesor o consultor integrado.
Busca una solución o resultado único.	Busca sugerencias e ideas para mejorar o agilizar su tarea.
Usa la IAG de manera impulsiva.	La usa con prudencia y reflexión.
Suele usar un único <i>prompt</i> .	Tiende a usar varios <i>prompts</i> encadenados.
Acepta los resultados tal cual. Su estrategia habitual es “copiar y pegar”.	Contrasta los resultados con otras fuentes y valora matices y opciones con criticidad.
Se concentra en una herramienta única.	Usa varias herramientas según las funciones y los contextos.
Oculta el uso de la IAG, que considera malo o perjudicial.	Reconoce usar la IAG y lo valora positivamente.
Cede la responsabilidad de su texto a la IAG.	Asume toda la responsabilidad de su texto aunque use IAG.

1. *Necesidad*. Se toma conciencia de una necesidad (informativa, comunicativa, laboral, académica, etc.) y se genera el propósito de satisfacerla con IAG.
2. *Elección y delimitación*. Se elige una IAG y se delimita la consulta: rol (docente, aprendiz, turista, cocinero), objetivo (corregir, aprender un término, preparar un *tour*, buscar una receta) y otras circunstancias (tiempo, recursos, etc.).
3. *Instrucción*. Se redacta el *prompt*, con todos los detalles (extensión, idioma, género discursivo, tono, destinatario, etc.), con un verbo explícito (“redacta, compara, resume, calcula”), con ejemplos. Se lanza la consulta.
4. *Análisis*. Se revisan los resultados en busca de alucinaciones, imprecisiones o desajustes.
5. *Reelaboración*. Se corrige el *prompt* inicial 3, según los desajustes detectados y se lanza una segunda consulta. (Se repiten las etapas 4-5 hasta obtener buenos resultados o abandonar).
6. *Confirmación*. El usuario confirma la veracidad de los resultados con fuentes externas.
7. *Personalización*. Se insertan los resultados al contexto inicial con elementos personales.

Finalmente, muchos entrevistados, profesionales y estudiantes reconocen utilizar las IAG fuera

del ámbito académico o laboral. El abogado conversa con *ChatGPT* sobre filosofía del derecho y teoría de juegos, puesto que no tiene a nadie más para abordar estos temas ([Cassany y Casarin, s. f.](#)); un estudiante tokiota charla con *ChatGPT* los fines de semana para pasar el rato ([Aroz et al., s. f.](#)). Otros usuarios usan la IAG para planificar el entrenamiento musical, jugar a pasatiempos o recalcular las cantidades idóneas de cada ingrediente en una receta cuando hay más comensales.

IAG y educación

La IAG puede beneficiar la educación en numerosas facetas como revelan [Bustamante Bula y Camacho Bonilla \(2024\)](#) en su revisión sistemática de investigaciones sobre escuela e IA: en la gestión administrativa, en la adaptación curricular, en los procesos de aula, en la formación docente, la elaboración de materiales o la ética. Según la guía Unesco para introducir *ChatGPT* en la educación superior ([Sabzalieva y Valentini, 2023](#)), esta herramienta permite: (a) adaptar el aprendizaje a las necesidades individuales; (b) fomentar la autonomía del aprendiz; (c) automatizar parte de la administración; (d) avanzar en la digitalización; o (e) hacer la educación más atractiva, inclusiva y gamificada.

De hecho, si asumimos que el lenguaje (y la escritura o las matemáticas —que también son lenguaje—) es el soporte fundamental de muchas

materias educativas, las mejoras que puede implementar la IAG son trascendentales, más profundas incluso que el audiovisual o los ordenadores. Por ello, me voy a referir a las potencialidades de la IAG para el docente o para el aprendiz y a un posible protocolo didáctico para incorporar a las IAG en clase.

Prompts para docentes

Por limitaciones de espacio exemplificaré los usos de la IAG con *prompts* situados en varios momentos de la rutina docente, centrándome en clases de lenguas y literatura. (Todos los ejemplos se han comprobado con cuentas gratuitas de *ChatGPT* y *Gemini*). Veamos primero algunas utilidades para principiantes o clases con aprendices particulares):

1. *Identificar las necesidades del alumnado desconocido.* Dime cuáles son los principales problemas de sintaxis que tienen los estudiantes de español con rumano como lengua materna.
2. *Planificar una clase de idioma.* Prepara una sesión presencial de 100 minutos para enseñar el *present continuous* del inglés a alumnos de nivel A1.
3. *Verificar las soluciones de un ejercicio del libro de texto.* Copia el texto de la fotografía (tomada del libro de texto) y resuelve el ejercicio con las soluciones correctas.
4. *Seleccionar contenidos para una adaptación curricular.* Lee el programa completo de secundaria e identifica todos los objetivos y contenidos referidos a los tiempos verbales del español; ordénamelos por grado de dificultad.

Para apoyar en el día a día:

1. *Orientar la corrección.* Corrige estos cuatro trabajos de un mismo alumno e indica cuáles son los errores reiterativos e importantes en qué debería concentrarse.

2. *Resolver dudas de clase.* Dame tres sinónimos de XpalabraX; ¿cuál es la etimología de YpalabraY?; ¿qué significados tiene la ZexpresiónZ y cómo se traduce al español?
3. *Preparar una tarea de fonética.* Dame la transcripción fonética de esta expresión francesa XexpresiónX.
4. *Confirmar un análisis sintáctico.* Analiza la estructura de esta frase compleja. (*ChatGPT* o *Gemini* identifican correctamente los componentes y sus relaciones, pero no pueden mostrarlos de manera gráfica, en el momento de cerrar este artículo.)

Para preparar material didáctico:

1. *Generar tareas específicas.* Para una clase de español de nivel A2 con alumnos polacos, dame cinco preguntas de elección múltiple, con tres distractores cada una y una respuesta correcta, que traten sobre subjuntivos del español que presenten dificultades por su diferencia con el idioma polaco.
2. *Usar juegos de rol.* Vas a ser Gabriel García Márquez, Messi, Andrés Bello o Beethoven en la siguiente actividad. Responde a las preguntas (que han preparado los estudiantes) como si fueras esta celebridad.
3. *Usar imágenes de literatura medieval.* Para una clase de secundaria de literatura medieval, dame una imagen de un trovador y otra de un juglar, que muestren sus características principales; explícame brevemente estas diferencias. ([figura 3](#)).
4. *Elaborar una rúbrica.* Elabora una rúbrica de expresión oral para una intervención de tres minutos entre el cliente y el camarero en la interacción para ordenar la comida en un restaurante, para alumnos de español como lengua extrajera de nivel A1. Dame cuatro niveles de éxito (mal, regular, bien, muy bien) con criterios de fonética, léxico, fluidez y pragmática ([tabla 3](#)).

Figura 3

Imágenes artificiales de trovador y juglar (ChatGPT-Dall-E, 3-22-2024)



Tabla 3

Rúbrica para evaluar una interacción en inglés de nivel A1

Criterios	Nivel 1 (mal)	Nivel 2 (regular)	Nivel 3 (bien)	Nivel 4 (muy bien)
Fonética	Pronunciación difícil de entender.	Pronunciación comprensible con errores notables.	Pronunciación clara y comprensible en su mayoría.	Pronunciación clara y comprensión sin esfuerzo.
Léxico	Vocabulario muy limitado y errores básicos.	Vocabulario básico con algunos errores.	Vocabulario adecuado con pocos errores.	Vocabulario variado y preciso.
Fluidez	Respuesta entrecortada, lenta, con largas pausas.	Respuesta algo entrecortada, con algunas pausas.	Respuesta fluida, con pausas mínimas.	Respuesta fluida, sin pausas notables.
Pragmática	No utiliza fórmulas básicas de cortesía y orden.	Utiliza fórmulas básicas de cortesía y orden de manera inconsistente.	Utiliza fórmulas de cortesía y orden de manera adecuada.	Utiliza fórmulas de cortesía y orden de manera natural y apropiada.

Para otras tareas docentes:

1. *Redactar informes.* Redacta el borrador de un informe breve de rendimiento de un alumno a partir de estos datos.
2. *Redactar proyectos.* Hazme un esquema de proyecto de innovación para integrar la IAG

en mi escuela: sugiere tres objetivos y dos propuestas para cada uno.

3. *Redactar cartas.* Escribe la recomendación para un estudiante que quiere solicitar una beca, a partir de estos datos.
4. *Preparar discursos.* Prepara un discurso de inauguración del curso escolar de tres minutos, con estas ideas.

Por supuesto, el docente debe ser cuidadoso al aprovechar la IAG, ya que la herramienta puede alucinar, entender mal la instrucción o ser incapaz de procesar una fotografía (del libro de texto). Hay que seguir las etapas reseñadas más arriba, verificar los resultados y adiestrar a la IAG como lo hacen los profesionales. También debe preservarse la privacidad de los datos personales e institucionales con una cuenta oficial de la IAG cuyo contrato explice que los datos sensibles serán salvaguardados.

Con estas precauciones, la IAG puede apoyar de manera satisfactoria al docente, sobre todo al principiante. Mills (2022) ofrece un catálogo diverso y sugerente de recursos para formar en escritura a universitarios. González Argüello et al. (2024) analizan las interacciones docente-ChatGPT 3.5 para planificar clases de español de nivel B2, diseñar tareas de aprendizaje y corregir ejercicios, y concluyen que la docente: (a) mejora en las tres tareas; (c) mantiene una actitud crítica al formular sus *prompts* y revisar resultados; y

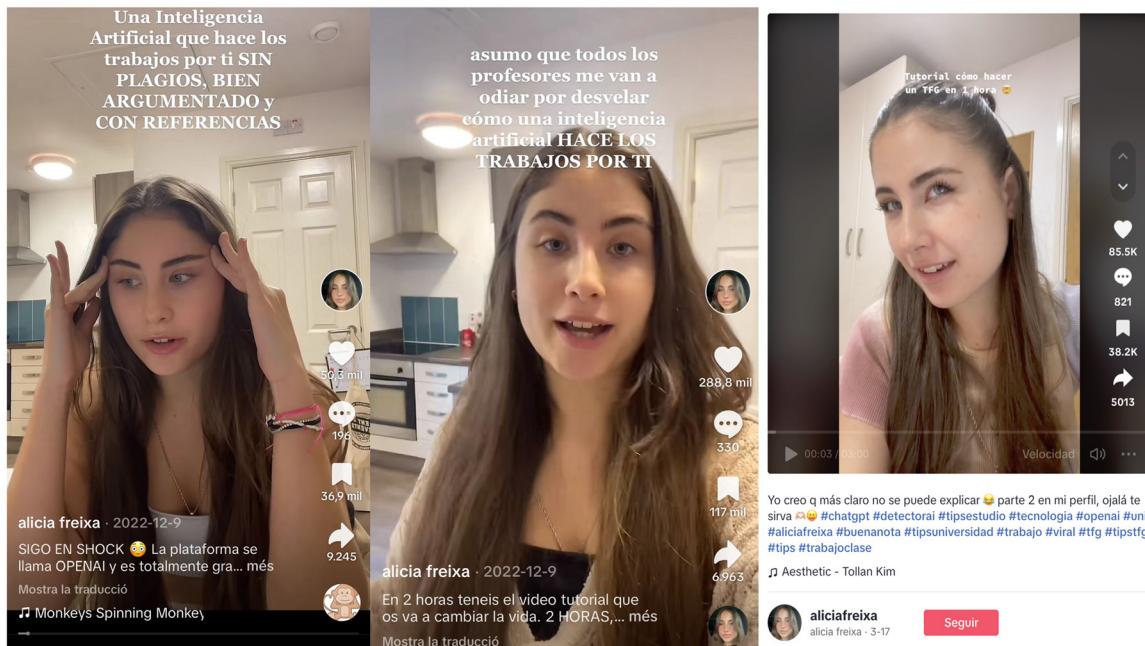
(d) va mejorando la calidad de sus *prompts* con la experiencia. Además, la inclusión de la IAG hace todavía más necesaria la adopción continuada del pensamiento crítico como medida de control (Cuesta García et al., 2024).

Usos discentes

El 9 de diciembre de 2022, diez días después de su lanzamiento, la tiktoker española @aliciafreixa (figura 4) compartía en la red su asombro (50300 *I likes*) por ChatGPT: “Una Inteligencia Artificial que hace los trabajos por ti SIN PLAGIOS, BIEN ARGUMENTADOS y CON REFERENCIAS” (captura izquierda). En otro post, horas más tarde reflexionaba: “Asumo que todos los profesores me van a odiar por desvelar cómo una inteligencia artificial HACE LOS TRABAJOS POR TI” (captura central; con 288 800 *I likes*), y cuatro meses después (17 de marzo de 2024) publicaba su “Tutorial: cómo hacer un TFG [Trabajo de Fin de Grado] en 1 hora” (captura derecha), con 85 500

Figura 4

Capturas del canal @Aliciafreixa de 2022-23



I likes, que muestra con bastante criterio algunas de las recomendaciones de los apartados anteriores. Hay más vídeos en su canal que ejemplifican cómo los alumnos siguen por su cuenta las novedades tecnológicas y las aprovechan, al margen del profesorado.

Por otra parte, si nos centramos en el uso documentado de la IAG, hallamos tres encuestas en la educación superior:

1. En la Universidad de Cambridge (Gran Bretaña, abril de 2023), con 300 estudiantes: (a) el 47,3% reconoce haber usado *ChatGPT*; un 20% lo usa “a menudo” o “siempre”; (b) un 20% lo usa en tareas evaluables de su carrera; (c) los estudiantes de ciencias (STEM) lo usan más (53%) que los de humanidades (43%); y (d) un 38,5% lo había usado o planeaba usarlo para preparar sus exámenes ([Hennessey, 2023](#)).
2. En la Universidad de Valladolid (España, octubre de 2023), con 300 estudiantes de Publicidad y Relaciones Públicas, un 82% afirma haberla usado, contra un 18% que lo niega, si bien solo un 20% de los usuarios lo hacen “varias veces a la semana” o más ([Martín García et al., 2024](#)).
3. En universidades japonesas (julio de 2024), con 1611 estudiantes que aprenden español como lengua adicional, sobre un total de 64 000 (con un margen de error del 2,4%): (a) el 67% (1082) había usado la IAG en el último mes, contra un 33% (529) que no; (b) un 30% la usan “diariamente” y un 59% “semanalmente”; (c) este 89% de uso diario o semanal (sobre las 1082) representa un 60% sobre el total de informantes (1611), lo cual confirma que se trata de una práctica continuada, estable y frecuente; (d) entre el 33% que no la usan (504 personas), un 42% afirma “no saber usarlas”, un 31% que “no son fiables” y un 10% desconocía su existencia ([Aroz et al., s. f.](#)).

Estos resultados ordenados muestran cómo el uso de la IAG entre alumnos crece a un ritmo vertiginoso, más allá de las fronteras y las culturas. En un país rico y sofisticado como Japón, con estudiantes plurilingües, plurífabéticos y altamente tecnológicos, el uso actual se sitúa en el 60% (julio de 2024). Además, esta tercera encuesta muestra que los estudiantes difieren notablemente en su aprovechamiento de la IAG, desde prácticas acríticas que pretenden resolver una tarea de manera impulsiva hasta rutinas reflexivas de aprendizaje autorregulado.

En uno de los pocos estudios empíricos en español con datos de alumnado, [Román Mendoza \(2023\)](#) comprueba la capacidad de *ChatGPT* para responder a las preguntas de estudiantes norteamericanos de español (nivel A1-B1) y concluye que esta IAG: (a) acepta *prompts* en inglés, español o bilingües e incluso con errores; (b) responde con bastante corrección, con calcos del inglés; (c) emplea vocabulario de nivel superior que dificulta la comprensión; (c) comete bastantes alucinaciones (solo 40% de aciertos); y (d) hace advertencias éticas sin sistematicidad. Román Mendoza concluye que “el estudiantado necesita conocer las ventajas y limitaciones del uso de [las herramientas de IAG] y solo puede conseguirlo si las utiliza con el apoyo del profesorado bien informado” (p. 16).

¿Sí, no o paso?

Llegamos a la gran pregunta: vista la potencialidad de la IAG en la educación y su penetración entre el alumnado, ¿qué hacemos en nuestra clase? ¿La aceptamos, la prohibimos o no hacemos nada? Veamos dónde lleva cada opción.

No hacer nada y continuar, como si la IAG no existiera, aleja la educación del letrismo presente y futuro; el alumno percibirá que nuestras clases son obsoletas y están desconectadas del mundo real. A medida que se generalice la IAG, la sensación de aislamiento será peor. Así mismo, prohibir la IAG nos sitúa en el mismo plano que el titular “Cómo

los estudiantes utilizan IA para hacer trampas en clase” ([Kardoudi, 2022](#)) o que la tiktoker citada, cuando afirma: “asumo que todos los profesores me van a odiar”, al explicar cómo usa *ChatGPT*.

Se trata de un plano de ocultación, clandestinidad y negación de la realidad letrada, que conduce a escenarios desagradables: la sospecha paranoica de que cualquier escrito puede ser artificial, la obligación de escribir a mano (para evitar la IAG) o de aceptar solo textos hechos en clase... Creo que este tipo de prácticas, tan alejadas del día a día, pueden resultar contraproducentes, aunque puedan tener sentido en contextos ocasionales.

Al respecto, existen algunas herramientas que, entre otras funciones, detectan “contenido artificial” —en sus palabras—, como *Content at Scale*, *Copyleaks*, *Corrector App*, *Crossplag*, *GPT zero*, *Plagium*, *Sapling*, *Smodin* o *Writer*; pero los especialistas coinciden en que no son fiables. En la misma línea, [Franganillo et al. \(2023\)](#) apuntan algunos de los rasgos del escrito generado por IAG, que pueden despertar sospechas: (a) incluyen datos falsos; (b) citan bibliografía inexistente; (c) repiten ideas y expresiones; (d) emplean frases cortas y simples; (e) usan marcadores (“En resumen”); o (f) emplean párrafos con la estructura tesis-antítesis-síntesis.

Al contrario, aceptar la IAG conduce a tolerarla y a formar al alumnado para que la aproveche:

“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” ([Chang et al., 2023](#)). Para ello, conviene regular su uso y necesitamos unas normas didácticas que garanticen que se utilizará con responsabilidad para mejorar la educación y generar más aprendizaje, como las que se proponen para la educación superior ([tabla 4](#)).

Según este protocolo, el alumno debe reconocer haber usado una IAG, anexar los *prompts* utilizados así como los resultados, aportar pruebas de que los ha comprobado (bibliografía, indicaciones) y justificar qué beneficio ha conseguido y qué elaboración personal ha hecho de los mismos. Sin duda, este planteamiento incrementa la dificultad de la tarea y exige más elaboración, creatividad y reflexión del aprendiz, lo cual puede compensar la reducción drástica de esfuerzo que provoca el uso de la IAG. En la práctica, el protocolo recupera una directriz didáctica de hace décadas, en la enseñanza de la composición manuscrita, antes de la informatización, que sugería dar relevancia al proceso y pedía al alumno que guardara sus borradores y que documentara todo el proceso de escritura.

Conviene dar a este protocolo un planteamiento más formativo que prescriptivo. Por ello,

Tabla 4*Protocolo para incorporar la IAG a la docencia universitaria*

Criterio	Descripción	¿?
Transparencia	El alumno declara que ha usado IAG.	
	El alumno anexa los <i>prompts</i> y los resultados de la IAG.	
	El alumno razona por qué ha usado la IAG.	
Verificación	El alumno analiza y comenta los resultados y las contribuciones de la IAG.	
Justificación	El alumno verifica los resultados de la IAG con fuentes externas fiables.	
	El alumno reseña estas fuentes en la bibliografía.	
Ampliación	El alumno hace contribuciones relevantes más allá de los resultados de la IAG.	
Profundización	El alumno muestra reflexiones personales y avances más allá de la IAG.	

Nota: adaptado de [Franganillo et al. \(2023\)](#) y de [Codina y Garde \(2023\)](#).

es conveniente enseñar al alumno a usar la IAG, a escribir *prompts*, identificar alucinaciones, citar la IAG, etc. (Respecto a este último punto, puesto que las respuestas de la IAG varían, la recomendación APA para citar sería la usada en la figura 3 y en la tabla 3, citando la IAG y la fecha, sin incluirlo en la bibliografía). Además, los centros educativos deberían tener cuentas institucionales de la IAG empleada, con el correo escolar de alumnado y profesorado y contratos que garanticen la privacidad de los datos subidos a la nube.

Finalmente, conviene revisar otros aspectos de las tareas letradas para evitar la consulta compulsiva del alumnado. Es conveniente: (a) priorizar la opinión personal en vez de la reproducción de contenidos (sin interés con la IAG); (b) priorizar los temas más actuales y locales, que puede ignorar la IAG, entrenada con textos antiguos; (c) promover la presentación oral o grabada de contenidos; (d) evitar las instrucciones escritas detalladas (que el alumno puede “copiar y pegar” irreflexivamente) y plantear contextos globales, simulaciones o problemas concretos, que exijan pensar de manera crítica para determinar los propósitos, el destinatario o el enfoque de un escrito, con su *prompt* correspondiente.

Autorregulación y adaptación

Dos conceptos afines y útiles para formar al alumno en IAG son el *aprendizaje autorregulado* (Xia et al., 2023) y el *aprendizaje adaptativo* (Joshi, 2024), que ejemplificaré en estas dos secuencias de autoaprendizaje:

- Docente española que aprende catalán, ingeniera en informática y educación. Prompt 1: “Hola, soy una profesora universitaria que está diseñando un curso sobre ChatGPT y la docencia. ¿Me corriges el contenido y el catalán del siguiente texto?”. La docente sube su texto y ChatGPT responde: “El texto que proporcionaste está bastante bien escrito y es comprensible. Sin embargo, he realizado*

algunas correcciones menores para mejorar la fluidez y gramática en catalán”. *Prompt 2: “¿Me explicas los errores o debilidades de fluidez y gramática que tenía mi texto?”*. ChatGPT responde con una lista comentada de los errores más importantes (ejemplo de Davinia Hernández-Leo).

- Universitario japonés que estudia español. “Cuando quiero escribir una frase que no sé cómo expresar en español, puedo aprender una nueva expresión haciendo que la IAG la cree [inferimos que la escribe en japonés u otro idioma y pide a la IAG que la traduzca al español], entendiendo yo mismo su estructura, y luego buscando de nuevo cada palabra y combinación en el diccionario. Sin la IAG, algunas expresiones no se me habrían ocurrido con solo buscarlas en un diccionario” (Aroz et al., s. f.).*

Ambas secuencias muestran a sujetos con: (1) objetivos concretos [a: “corregir contenido y mejorar el catalán”; b: “escribir una frase que no sé cómo expresar”]; (2) estrategias personales de aprendizaje [a: pedir una corrección y luego sus aclaraciones; b: pedir que la IAG que genere una expresión y estudiarla después]; (3) control de lo que entienden e ignoran [a: “¿me explicas los errores?”; b: “entendiendo yo mismo su estructura”]; (4) autonomía [a y b están interactuando por su cuenta con una IAG, tomando la iniciativa]. Estas son características relevantes del *aprendizaje autorregulado*, en el que el sujeto lleva el control completo de su aprendizaje, decidiendo qué, cómo y cuándo quiere aprender.

Por otro lado, vemos que la IAG ofrece un contexto idóneo para este tipo de aprendizaje, puesto que (a) adapta las respuestas (extensión, especificación) a su destinatario; (b) se adapta a las peticiones de cada sujeto; (c) complementa la respuesta con más detalle —si fuera necesario— o la simplifica, si así lo pide el sujeto. Estas son las características propias del aprendizaje adaptativo, desarrollado históricamente con tecnología que puede adaptarse a cada alumno.

En este contexto, la formación sobre IAG del alumnado debe avanzar en estas líneas, fomentando que el aprendiz sea autónomo, desarrolle sus propias secuencias de aprendizaje, sepa pedirle a la IAG lo que le conviene, tenga control de lo que sabe y de lo que quiere aprender, etc.

Pospaglio (conclusiones)

La expansión de la IAG transforma otros conceptos relevantes en educación, como los de “plagio” o “integridad académica”, que habrá que redefinir. Ya es obsoleta la copia literal, que oculta la fuente, suplanta al autor y pretende engañar al docente (y a Turnitin) para cumplir con una tarea escolar. Hoy carece de sentido cuando una IAG puede reescribir, reducir o ampliar a conveniencia cualquier contenido de manera inmediata. Por ello, quizás debamos esperar una paulatina disminución o reducción de las bibliografías y las citas, si no se implanta el protocolo de uso de la IAG de más arriba (que exige la confirmación de resultados con otras fuentes).

No obstante, es evidente que el alumno que presenta trabajos asistidos con IAG ha obtenido el conocimiento y el discurso de algún lugar: lo “toma” con menos esfuerzo del modelo de lenguaje que fundamenta una IAG, el cual ha podido generar dicho conocimiento a partir de un análisis estadístico y automático de muchos otros textos (Moya e Eaton, 2023), que nos son desconocidos y a los que nunca podremos citar. Y aquí está otra paradoja sarcástica de esta situación: cuanto más accesible y útil resulta un conocimiento menos lo reconocemos y lo agradecemos a su autor, fomentando quizás, sin querer, la visión peligrosa de que el conocimiento “surge” de la IAG sin ningún trabajo ni esfuerzo previos.

Sarah Elaine Eaton (2023) propone denominar a esta nueva etapa del letramento como “posplagio” (*postplagiarism*) y apunta algunos principios inquietantes que la pueden caracterizar, que me han inspirado para proponer estas conclusiones finales:

1. *La escritura híbrida humano-IA.* La colaboración entre humano e IAG será habitual en el futuro, igual que hasta ahora para escribir hemos usado el diccionario, el traductor o el verificador. Intentar descubrir dónde termina lo humano y empieza lo artificial será inútil y no cambia el valor final del escrito.
2. *Control y responsabilidad.* Debemos separar el *control* de lo que escribimos (cómo lo hacemos, con qué tono, dónde recabamos información, etc.) de su *responsabilidad* (autoría, beneficios y perjuicios derivados). Con la IAG podemos descargar todo o parte del control de la producción de un escrito en una IAG, pero nunca será aceptado descargar la responsabilidad. El alumno será siempre responsable de lo que entregue al docente; es totalmente ridículo transferir, culpabilizar o premiar a una IAG por su tarea.
3. *Comprensión humana.* Con IAG el esfuerzo (de alumno o docente) se minimiza: la máquina genera brillantemente texto para nosotros, resume en pocas palabras un escrito extenso que debemos leer, aporta ideas para un borrador, etc. Pero la IAG “no entiende, en un sentido humano”: seguiremos siendo nosotros los que debemos comprender al leer y escribir de manera más crítica y efectiva que antes, con más complejidad.
4. *Creatividad humana.* La IAG no amenaza ni coarta nuestra creatividad. Al contrario, al liberarnos de las tareas más superficiales y mecánicas, abre nuevas y sugerentes posibilidades.

En nuestra entrevista, el periodista médico (ver “[La práctica experta](#)”) contó que acabada de asistir a un encuentro de urgenciólogos que estaban muy ilusionados porque, según un estudio, *ChatGPT* ofrecía mejores diagnósticos de sus pacientes en las circunstancias complejas en que trabajan. Lo veían como un colaborador servicial que permitía mejorar la supervivencia de sus pacientes; nadie tenía miedo de perder el trabajo. Ojalá los

docentes podemos desarrollar actitudes tan positivas, superando las sensaciones encontradas (curiosidad, inquietud, confusión) que experimentamos ahora con la IAG, porque lo que es cierto es que no hay marcha atrás.

Reconocimientos

Este artículo corresponde a tres conferencias realizadas en lugares y fechas distintas: "Teaching languages during AI expansion", impartida en Sophia University (Tokio, 3 de abril de 2024); "IAG en la universidad: posibilidades, retos y estrategias", en la Universidad Adam Mickiewick (Poznan, 10 de octubre de 2024), y "Educar la competència comunicativa en temps d'IAG", en línea para el ICE-Universitat Autònoma (Barcelona, 17 de octubre de 2024). Agradezco a los asistentes de las tres charlas sus preguntas y sugerencias, que contribuyeron a desarrollar mis ideas. También agradezco su tiempo y dedicación a Fabián Barría, Miguel Ramudo, Paloma Rodríguez y al resto de profesionales entrevistados (Cassany y Casarin, s. f.).

Por otra parte, este trabajo también ha recibido el apoyo del proyecto "OralGrab. Grabar vídeos y audios para enseñar y aprender (PID2022-141511NB-100)", de la Agencia Estatal de Investigación (Ministerio de Ciencia e Innovación del gobierno de España) y del SGR-471 (AGAUR 2022-2024) del Gobierno catalán. Agradezco finalmente a los editores de *Enunciación* la oportunidad de publicar esta conferencia multimodal.

Referencias

- Aroz, A., Hirose, H., Nishimura, K. y Cassany, D. (s. f.). IAG para aprender español: prácticas y valoraciones. *Cuadernos Canelá*. (En evaluación).
- Bang, Y., Cahyawijaya, S., Lee, N., Dai, W., Su, D., Wylie, B., Lovenia, H., Ji, Z., Yu, T., Chung, W., Do, Q.V., Xu, Y. y Fung, P. (2023). A multitask, multi-lingual, multimodal evaluation of ChatGPT on reasoning, hallucination, and interactivity [En línea]. *arXiv preprint*. <https://arxiv.org/abs/2302.04023>
- Bustamante Bula, R. y Camacho Bonilla, A. (2024). Inteligencia artificial (IA) en las escuelas: una revisión sistemática (2019-2023). *Enunciación*, 29(1), 62-82.
- Carrizo Sainero, G.C., Irureta-Goyena Sánchez, P. y López de Quintana Sáenz, E. (1994). *Manual de fuentes de información*. Cegal.
- Cassany, D. (2016). Recursos lingüísticos en línea: contextos, prácticas y retos. *Revista Signos*, 49(S1), 7-29. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400002>
- Cassany, D. y Casarin, M. (s. f.). *Éxitos, fracasos y retos de los profesionales con la IAG*. En proceso.
- 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, 12921. <https://doi.org/10.3390/su151712921>
- Codina, Ll. y Garde, C. (2023). Uso de ChatGPT en la docencia universitaria: fundamentos y propuestas [Material docente]. *e-Repositori*. <http://hdl.handle.net/10230/57015>
- Cuesta García, A., González Argüello, V. y Pujolà, J. T. (2024). El desarrollo del pensamiento crítico en procesos de escritura con herramientas de inteligencia artificial generativa en la formación inicial de maestros. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 18(36). <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/569/517>
- Eaton, S. E. [@DrSarahEaton]. (25 de febrero de 2023). *6 tenets of postplagiarism: writing in the age of artificial intelligence* [Tuit]. Twitter/X. <https://x.com/DrSarahEaton/status/1629482563353059329>
- Franganillo, J., Lopezosa, C. y Salse, M. (2023). *La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/202932>
- González Argüello, V., Pujolà, J. T. y Mena, M. (2024). Aprendizaje dialogado: análisis del discurso entre una docente de ELE y ChatGPT. En R. González Vallejo, M. E. Badillo Mendoza, F. R. Alfredo Bordignon e I. Navarro Neri (coords.), *IA aplicada*

- a la enseñanza y el aprendizaje (pp. 209-231). Dykinson.
- Guallar, J. y Lopezosa, C. (2024). Inteligencia artificial, desinformación y aspectos éticos. En M. Ríbera y O. Díaz Montesdeoca (coords.), *ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente* (pp. 87-96). Octaedro IDP/ICE. <https://octaedro.com/libro/chatgpt-y-educacion-universitaria/>
- Hennessey, M. (21 de abril de 2023). Exclusive: Almost half of Cambridge students have used ChatGPT to complete university work [En línea]. Varsity. <https://www.varsity.co.uk/news/25463>
- Joshi, M. A. (2024). Adaptive learning through artificial intelligence. *International Journal on Integrated Education*, 7, 41-43. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4514887>
- Kardoudi, O. (19 de octubre de 2022). Cómo los estudiantes utilizan inteligencia artificial para hacer trampas en clase [En línea]. *ElConfidencial.com*. https://www.elconfidencial.com/tecnologia/novaceno/2022-10-19/estudiantes-inteligencia-artificial-hacer-trampas_3508707/
- Martín García, N., Martín García, A. y Núñez Cansado, M. (2024). Perfil y motivaciones para el uso de la IA en el alumnado de publicidad y RRPP en la Universidad de Valladolid. *Hachetetepe*, 28, 1-18. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2024.i28.1104>
- Mills, A. (2022). *AI text generators and teaching writing: Starting points for inquiry*. Actualización 18-11-2023 [web]. <https://www.annarmills.com/>
- Moya, B. A. y Eaton, S. E. (2023). Examinando recomendaciones para el uso de la inteligencia artificial generativa con integridad desde un lente de enseñanza y aprendizaje. *Relieve*, 29(2), art. M1. <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29295>
- Román Mendoza, E. (2023). Formular preguntas para comprender las respuestas: ChatGPT como agente conversacional en el aprendizaje de español como segunda lengua. *marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 36, 1-18. <https://marcoele.com/descargas/36/roman-chatgpt.pdf>
- Sabzalieva, E. y Valentini, A. (2023). *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior. Guía de inicio rápido*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa
- Torrijos, C. y Sánchez, J. C. (2023). *La primavera de la inteligencia artificial*. Catarata y Prodigioso Volcán.
- Véliz, C. (2022). Inteligencia artificial ¿para qué? *El País.com*. <https://elpais.com/eps/2022-06-26/inteligencia-artificial-para-que.html>
- 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>



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, analíticamente 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://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>, e ITESO, <http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesoro/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 corresponds to the results of studies carried out by the author(s) on a theoretical or practical problem. They present research results from an analytical, interpretative or critical perspective of the author on a specific topic, using original sources. The structure of a reflection article is as follows:
 1. Introduction.
 2. Theses and arguments.
 3. Methodological perspective for the proposed reflection.
 4. Conclusions.
- 5. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution and, the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
- 6. Bibliographic references.

Note: the extension of the reflection article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.

- *Theoretical Discussion Papers:* Studies carried out by the author(s) in order to give an overview of the state of a specific domain of science and technology, indicating the prospects for its

development and future evolution. These articles are carried out by those who have managed to have an overall view of the domain and are characterized by an extensive bibliographic review of at least 50 references. The structure of a review article is as follows:

1. Introduction: The problem is exposed, as well as objectives and central theoretical categories of analysis.
2. Methodology: Materials and methods used in the review process.
3. Analysis and discussion (interpretation process).
4. Conclusions: The concepts treated in the introduction and the results are linked together and analyzed.
5. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
6. Bibliographic references. Review articles require minimum of fifty (50) references, both in the text body as well as in the references list.

Note: the extension of the review article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.

- *Short Articles*: A brief document that preliminarily or partially presents original results of a scientific research study and generally requires prompt dissemination. The general structure of a brief is as follows:

1. Introduction.
2. Theoretical or conceptual framework.
3. Methodology.
4. Results and analysis.
5. Conclusions.
6. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is

financed. This information should not overpass one hundred (100) words.

7. Bibliographic references.

Note: the extension of a brief is among three thousand (3000) and four thousand (4000) words, including bibliographic references.

- *Reports on educational cases in language fields*: A document that presents the results of a study on a particular situation in order to disseminate the methodological and technical experiences used in a specific case. The report includes a systematic and commented literature review of similar cases. The structure is as follows:

1. Introduction.
2. Experience foundation.
3. Experience description.
4. Experience systematization and analysis.
5. Conclusions.
6. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.

7. Bibliographic references.

Note: the extension of a brief report is among three thousand (3000) and four thousand (4000) words, including bibliographic references.

The following types of documents are part of the magazine, they will be invited and evaluated by the editorial board of the journal.

- *Guest Author*: A document already published by renowned authors.
- *Translation*: A document of thematic interest of the magazine which is available in another language.
- *Review*: 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://quipote.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

Nuevas alfabetizaciones, nuevos lenguajes

Sandra Patricia Quitián-Bernal, Mario Montoya-Castillo

LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Género, motivación y actitudes hacia el inglés como Lengua Extranjera

Gender, Motivation, and attitudes towards English as a Foreign Language

Género, motivação e atitudes em relação ao inglês como língua estrangeira

Julián Andrés Trujillo, Carlos Mayora

Artículo de investigación

Competencia democrática y conocer reflexivo: un tejido de relaciones desde la educación matemática crítica

Democratic Competence and Reflective Knowing: a weaving relationships from Critical Mathematics Education

Competência Democrática e Conhecer Reflexivo: um tecido de relações desde a Educação Matemática Crítica

Gabriel Mancera Ortiz, Edna Paola Fresneda Patiño

Artículo de reflexión

Challenges of English Language Teaching: The Case of a Public School

Retos de la enseñanza del inglés: el caso de un colegio público

Desafios no ensino da língua inglesa: o caso de uma escola pública

Jeesson Stiven Contreras Avendaño, Alejandro Malaver Duarte, Juan Esteban Morales Vargas, Judith Castellanos Jaimes

Reporte de caso

PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Análisis del discurso didáctico: semiosis y motivaciones a la lectura

Analysis of the didactic discourse: semiosis and motivations for reading

Análise do discurso didático: semiose e motivações de leitura

Santiago López, Lenín Paladines

Artículo de investigación

Acerca de la desorientación en la educación e investigación lingüísticas dentro de la universidad

A bout disorientation in linguistic education and research within the university

Sobre a desorientação do ensino das línguas e da investigação nas universidades

Éder García-Dussán

Artículo de reflexión

LENGUAJE, MEDIOS AUDIOVISUALES Y TECNOLOGÍA

Procesos de movilización de recursos en lenguas extranjeras en la educación superior

Processes for mobilizing foreign language resources in higher education

Processos de mobilização de recursos em línguas estrangeiras no ensino superior

Jessica Camelo, Gleiris De La Hoz, Sandra Safourcade

Artículo de revisión

AUTOR INVITADO

(Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos

(Teaching) reading and writing with GenAI: reflections, opportunities and challenge

(Ensinar) leitura e escrita com IA Generativa: reflexões, oportunidades e desafios

Daniel Cassany

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, Redalyc y Publindex.



ISSN 0122-6339



9 770122 633004