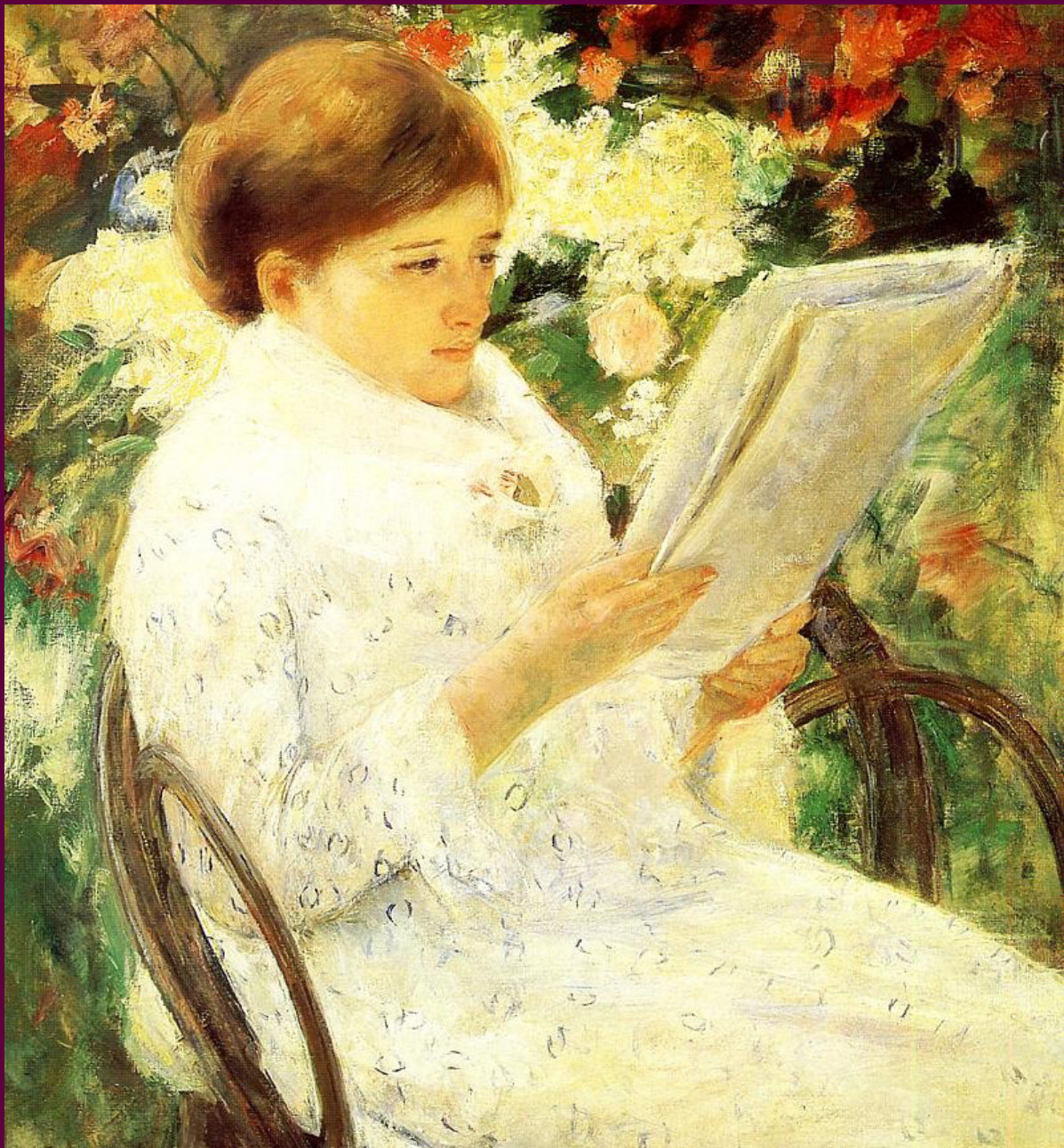


# enunciación

V.30 N.º 1

VOL. 30 NÚM. 1, 2025 - 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 30 número 1, 2025**

**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.

### **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**

**Ph.D. Juan González-Martínez**

*Universitat de Girona, España*

**Ph.D. Elisa Gironzetti**

*Universidad de Maryland, Estados Unidos*

**Ph.D. Leticia-Tian Zhang**

*Beijing Foreign Studies University, China*

**Dra. Laura Eisner**

*Universidad Nacional de Río Negro, Argentina*

**Dra. Analía Isabel 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. Javier Muñoz Basols**

*Universidad de Oxford, Reino Unido*

**Dr. Fernando Guzmán Simón**

*Universidad de Sevilla, España*

**Dra. Mirta Yolima Gutiérrez Ríos**

*Universidad de La Salle, 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*

**Ph.D. Jeannette Sánchez Naranjo**

*Universidad de Toronto, Canadá*

### **COMITÉ DE ÁRBITROS**

**Andrea Verónica Bustos**

*Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Ana María Giménez Gualdo**

*Universidad de Málaga, España*

**Biagio Grillo**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Candelaria Barbeira**

*Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina*

**Carmen María Sánchez Morillas**

*Universidad de Jaén, España*

**Daniel Mauricio Rodríguez León**

*Universidad del Quindío, Colombia*

**Edgar Iván Castro Zapata**

*Universidad de San Buenaventura, Colombia*

**Eliana Garzón Duarte**

*Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia*

**Erik Lionel Félix Asencio**

*Universidad de Tarapacá, Chile*

**Esperanza Arciniegas Lagos**

*Universidad del Valle, Colombia*

**Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua**

*Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

Gloria Patricia Marciales Vivas  
*Pontificia Universidad Javeriana, Colombia*  
Gregorio Hernández Zamora  
*Universidad Autónoma Metropolitana Unidad  
Xochimilco, México*  
Isabel Cristina Alfonzo de Tovar  
*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España*  
John Jairo Leon Muñoz  
*Universidad Santiago de Cali, Colombia*  
José David Herazo  
*Universidad de Córdoba, Colombia*  
Josefina Rodríguez González  
*Universidad Autónoma de Zacatecas, México*  
Juan Esteban Quiñones Idárraga  
*Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia*  
Leidy Carolina Cardona Hernandez  
*Universidad del Quindío, Colombia*  
Luis Fernando Arévalo  
*Universidad Industrial de Santander, Colombia*  
Mario Barrero Fajardo  
*Universidad de los Andes, Colombia*  
María Soledad Oregioni  
*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas  
y Técnicas (CONICET), Argentina*  
Melanie Elizabeth Montes Silva  
*Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS)  
Universidad, Tijuana, México*  
Nayibe Rosado Mendinueta  
*Universidad del Norte, Colombia*  
Pamela Londoño  
*Secretaría de Educación Municipal de  
Santiago de Cali, Colombia*  
Rocio Jodar Jurado  
*Universidad de Jaén, España*  
Susana Rodríguez  
*Universidad de Cádiz, España*  
Zahyra Camargo Martinez  
*Universidad del Quindío, 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

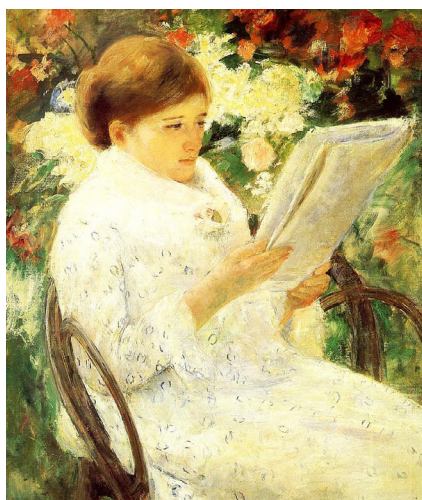
## **CORRECCIÓN DE ESTILO EN INGLÉS**

José Daniel Gutiérrez Mendoza

## **DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN**

Andrés Mauricio Enciso Betancourt

## **Ilustración de carátula**



*Woman reading in a garden* de Mary Cassatt (1880)



## DECLARACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EDITORIALES Y PROCEDIMIENTOS PARA TRATAR UN COMPORTAMIENTO NO ÉTICO

### Declaración de buenas prácticas editoriales

El Comité Editorial de la revista *Enunciación* está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento para garantizar el rigor y la calidad científica. Por lo anterior, toma como referencia el documento para procedimientos y estándares éticos elaborado por Cambridge University Press, bajo las directrices para un buen comportamiento ético en publicaciones científicas seriadas del Committee on Publication Ethics (COPE), International Committee of Medical Journal Editors (ICJME) y World Association of Medical Editors (WAME).

### Responsabilidades de los editores

Actuar de manera balanceada, objetiva y justa sin ningún tipo de discriminación sexual, religiosa, política, de origen, o ética con el(los) autor(es), mediante un uso correcto de las directrices consignadas en la Constitución Política de Colombia al respecto.

Considerar, editar y publicar las contribuciones académicas únicamente por sus méritos académicos, sin tomar en cuenta ningún tipo de influencia comercial o conflicto de interés.

Acoger y seguir los procedimientos adecuados para resolver posibles quejas o malentendidos de carácter ético o de conflicto de interés. Los editores y el Comité Editorial actuarán en concordancia con los reglamentos, políticas y procedimientos establecidos por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) y en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, mediante el cual se reglamenta la política editorial de la UDFJC y la normatividad vigente al respecto en Colombia. En todo caso, se dará al (a los) autor(es) oportunidad para responder ante posibles conflictos de interés. Cualquier tipo de queja debe ser sustentada con documentación y soportes que comprueben la conducta inadecuada.

### Responsabilidades de los revisores

Contribuir de manera objetiva al proceso de evaluación de los manuscritos sometidos a consideración en la revista *Enunciación*, colaborando, de forma oportuna,

con la mejora en la calidad científica de estos productos originales de investigación.

Mantener la confidencialidad de los datos suministrados por los editores, el Comité Editorial o el (los) autor(es), mediante el uso correcto de dicha información por los medios que les sean provistos. No obstante, es su decisión conservar o copiar el manuscrito en el proceso de evaluación.

Informar a los editores y al Comité Editorial, de manera oportuna, cuando el contenido de una contribución académica presente elementos de plagio o se asemeje sustancialmente a otros productos de investigación publicados o en proceso de publicación.

Informar cualquier posible conflicto de intereses con el (los) autor(es) de una contribución académica, por ejemplo, por relaciones financieras, institucionales, de colaboración o de otro tipo. Para tal caso, y si es necesario, retirar sus servicios en la evaluación del manuscrito.

### Responsabilidades del (de los) autor(es)

Mantener soportes y registros precisos de los datos y análisis de datos relacionados con el manuscrito presentado a consideración en la revista. Cuando los editores o el Comité Editorial de esta requieran, por motivos razonables, dicha información, el (los) autor(es) deberá(n) suministrar o facilitar el acceso a esta. Si llegan a ser requeridos, los datos originales entrarán en una cadena de custodia que asegure la confidencialidad y protección de la información por parte de la revista.

Confirmar mediante una carta de originalidad ([Formato de autorización y garantía de primera publicación un autor](#), o [Formato de autorización y garantía de primera publicación dos o más autores](#)) que la contribución académica sometida a evaluación no está siendo considerada o ha sido sometida o aceptada en otra publicación. Cuando parte del contenido de esta contribución ha sido publicada o presentada en otro medio de difusión, los autores deberán reconocer y citar las respectivas fuentes y créditos académicos. Además, deberán presentar copia a los editores y al Comité Editorial de cualquier publicación que pueda tener contenido



superpuesto o estrechamente relacionado con la contribución sometida a consideración.

Reconocer los respectivos créditos del material reproducido de otras fuentes. Aquellos elementos como tablas, figuras o patentes, que requieran un permiso especial para ser reproducidos deberán estar acompañados por una carta de autorización de reproducción firmada por los poseedores de los derechos de autor del elemento utilizado.

Declarar cualquier posible conflicto de interés que pueda ejercer una influencia indebida en cualquier momento del proceso de publicación.

Revisar cuidadosamente las artes finales de la contribución, previamente a la publicación en la revista, informando sobre los errores que se puedan presentar y deban ser corregidos.

### **Responsabilidad de la Universidad**

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en cuyo nombre se publica la revista *Enunciación*, y según lo estipulado en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, por el cual se reglamenta la *Política editorial de la universidad*, se asegura que las normas éticas y las buenas prácticas se cumplan a cabalidad.

### **Procedimientos para tratar un comportamiento no ético**

#### *Comportamientos no éticos*

- Autocitación superior al 20 % del manuscrito.
- Plagio de ideas de otro(s) autor(es) y/o fuente, tablas y/o figuras y/o fotografías.
- Uso de fuentes bibliográficas falsas o datos erróneos que alteren la veracidad del artículo.
- Presentación del manuscrito en otra revista simultáneamente.
- Presentación de credenciales falsas del (de los) autor(es).
- No contar con la autorización de todos los autores que han participado en la investigación o trabajo académico que se quiere publicar.

Cualquiera de estas faltas originaría el embargo de publicación.

#### *Procedimiento para la identificación de los comportamientos no éticos*

El comportamiento no ético por parte del (de los) autor(es) del cual tenga conocimiento o sea informada la revista será examinado, en primera instancia, por los editores y el Comité Editorial de la revista.

El comportamiento no ético puede incluir, pero no necesariamente limitarse, a lo estipulado en la declaración de buenas prácticas y normas éticas de la revista *Enunciación* y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) en esta materia.

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

El comportamiento no ético debe comunicarse a los editores de la revista y, en consecuencia, al Comité Editorial. En aquellos casos en los cuales los anteriores actores no den respuesta oportuna, deberá informarse del comportamiento no ético al Comité de Publicaciones de la UDFJC.

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

La primera decisión debe ser tomada por los editores, quienes consultarán o buscarán el asesoramiento del Comité Editorial y el Comité de Publicaciones, según el caso. Las evidencias de la investigación serán mantenidas en confidencialidad.

Un comportamiento no ético que los editores consideren menor puede ser tratado entre ellos y el (los) autor(es) sin necesidad de consultas adicionales. En todo caso, el (los) autor(es) deben tener la oportunidad de responder a las denuncias formuladas por comportamiento no ético.

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

Los editores, en consideración con la UDFJC, deben determinar si se debe o no involucrar a los patrocinadores, ya sea mediante el examen de la evidencia disponible o mediante nuevas consultas con un número limitado de expertos.

*Resultados (en orden creciente de gravedad, podrán aplicarse por separado o en combinación)*

Informar al (a los) autor(es) o evaluadores la falta de conducta o la práctica indebida que contraviene las normas éticas establecidas por la revista.

Enviar una comunicación dirigida al (a los) autor(es) o evaluadores, en la que se indique la falta de conducta ética, con las evidencias que soporten la identificación de la mala conducta, y sirva como precedente para buen comportamiento en el futuro.

Retirar el artículo de la publicación de la revista e informar al (a los) autor(es) de esta decisión tomada por el Comité Editorial sustentada en las normas éticas establecidas.

Realizar un embargo oficial de cinco años al (a los) autor(es), periodo en el cual no podrá volver a publicar en la revista.

Denunciar el caso y el resultado de la investigación ante las autoridades competentes, especialmente, en caso de que el buen nombre de la UDFJC se vea comprometido.

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

La revista *Enunciación* es una publicación de acceso abierto, sin cargos económicos para autores ni lectores. *Enunciación* no realiza ningún cobro por la

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



A partir del 1 de enero de 2021 los contenidos de la revista se publican bajo los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#), bajo la cual otros podrán distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de la obra de modo no comercial, siempre y cuando den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.

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

Cuando la obra o alguno de sus elementos se hallen en el dominio público, según la ley vigente aplicable, esta situación no quedará afectada por la licencia.

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

## STATEMENT OF GOOD EDITORIAL PRACTICES AND PROCEDURES FOR DEALING WITH UNETHICAL BEHAVIOUR

### Statement of good editorial practices

The Editorial Committee of *Enunciación* is committed to high ethical standards and good practices in the dissemination and transfer of knowledge to ensure scientific rigor and quality. For this reason, it takes as a reference the document for ethical procedures and standards developed by Cambridge University Press, following the guidelines for good ethical behaviour in scientific serials of the Committee on Publication Ethics (COPE), the International Committee of Medical Journal Editors (ICJME) and the World Association of Medical Editors (WAME).

### Editor's responsibilities

Acting balanced, objectively and in a fair manner, without any sexual, religious discrimination, political, origin, or ethics of the authors, using correct guidelines handed down in the Constitution of Colombia in this regard.

Consider, edit and publish academic contributions only for their academic merit without taking into account any commercial influence or conflict of interest.

Follow proper procedures to resolve any ethical complaints or misunderstandings, or conflict of interest. The publisher and the editorial board will act in accordance with the regulations, policies and procedures established by the Universidad Distrital Francisco José de Caldas and in the Agreement 023 of June 19, 2012 of the Academic Council, through which the editorial policy of the University is regulated and current regulations on the subject in Colombia. The authors will have, in any event, an opportunity to respond to possible conflicts of interest. Any complaint must be supported with documentation and media to check improper conduct.

### Reviewers responsibilities

Contribute objectively to the process of evaluation of manuscripts submitted for consideration in the journal

*"Enunciación"*, collaborating in a proper manner with the improvement of the quality of these original scientific research products.

Maintain the confidentiality of the data supplied by the publisher, the editorial committee or authors, making proper use of such information by the means that are provided. However, it is your decision to retain or copy the manuscript in the evaluation process.

Report the editors and the editorial committee in a proper manner and on time, when the content of any academic contribution show elements of plagiarism or substantially resembles other products published or in a publishing process.

Report any possible conflict of interest with an academic contribution, institutional, financial partnerships or other, between the reviewer and the authors. For such case, and if necessary, withdraw your services in the evaluation of the manuscript.

### Authors responsibilities

Keep accurate records and support data and data analysis related to the manuscript submitted for consideration in *Enunciación*. When the editors or the editorial board of the journal require this information (on reasonable grounds) authors should provide or facilitate access to this. Upon being requested, the original data will enter a chain of custody to ensure the confidentiality and protection of information by the journal.

Confirm through a letter of originality (format established by the journal) that the academic contribution under evaluation is not being considered or has not been submitted or accepted in another publication. If part of the content of a contribution has been published or presented in other media, authors should recognize and quote the respective sources and academic credits.

They must also submit a copy to the editors and the editorial board of any publication that may have overlapping content or closely related to the



contribution under consideration. Additionally, the author must recognize the respective claims of the material reproduced from other sources. Those elements such as tables, figures or patents, which require special permission to be reproduced must be accompanied with a letter of acceptance of reproduction by the owners of the copyright of the product used.

Declare any potential conflict of interest that may exert undue influence at any time of the publishing process.

Carefully review the final art of the contribution, prior to the publication in the journal, reporting any errors that should be corrected.

### **University responsibility**

The Universidad Distrital Francisco José de Caldas, in whose name the journal *"Enunciación"* is published and following the provisions of the Agreement 023 of June 19, 2012 of the Academic Council, by which the Editorial Policy University is regulated, will ensure that ethical standards and good practices are fully implemented.

### **Procedures for dealing unethical behaviour**

#### *Severities of unethical behaviour*

- Self-citation upper of 20% of the manuscript.
- Plagiarism of ideas from another author and/or source pages, two tables and/or figures and/or photographs.
- Use of false identification bibliographical sources or erroneous data that alter the veracity of the article.
- Submission of the manuscript to another journal simultaneously.
- Presenting false credentials of the authors.
- Not having the authorization of all the authors who have participated in the research or academic work to be published.

Any of these faults would result in the embargo of publication

#### *Identification of unethical behaviour*

Unethical behaviour by the authors will be examined first by the editors and the Editorial Board of the journal.

Unethical behaviour may include, but will not necessarily be limited to, the provisions of the statement of good practice and ethical standards of the journal *"Enunciación"* and the Universidad Distrital Francisco José de Caldas in this area.

Information on an unethical behaviour must be presented in writing and be accompanied with tangible, reliable and sufficient evidence to initiate an investigation process. All complaints should be considered and treated in the same way, until a decision or successful conclusion is adopted.

The communication of an unethical behaviour should be reported to the editors of the journal and the editorial board accordingly. In cases where the above actors do not an appropriate response in a decent period of time, the unethical behaviour must be reported to the Universidad Distrital's publications committee.

#### *Investigation*

The first decision must be made by the editors, who must consult or seek advice from the Editorial Committee and the Publications Committee, as considered appropriate. The research evidence will be kept confidential.

An unethical behaviour with editors considered minor, can be treated between them and the authors, without further consultation. In any case, the authors should have the opportunity to respond to allegations made by unethical behaviour

An unethical behaviour of a serious nature should be notified to the institutional entity where the author is working or the entity supporting the research. The editors, in consideration of the Universidad Distrital, must make the decision whether or not to involve sponsors, either by examining the evidence available or through further consultations with a limited number of experts.

*Results (in increasing order of severity, may be applied separately or in combination)*

Report authors' or reviewers' misconduct or improper practice that is contrary to the ethical standards set by the journal.

Send a communication to the authors or reviewers to indicate the lack of ethical conduct, with evidence to support the identification of the misconduct, and serve as a precedent for good behaviour in the future.

Remove the article from the publication of the journal and inform the author about the decision made by the Editorial Committee supported by the ethical standards set.

As a penalization, the author won't be able to publish in the journal for a specific amount of time, five years.

Report the case and the outcome of the investigation to the competent authorities, if the good name of the Universidad Distrital is compromised.

## Copyright Notice

Enunciación is an open access publication, with no economic charges for authors or readers. Enunciación does not charge any fee for the submission, evaluation and publication of articles submitted, since the Universidad Distrital Francisco José de Caldas assumes the expenses related to editing, management and publication. Peer reviewers do not receive any economic retribution for their valuable contribution. The work of all the actors mentioned above is understood as a contribution to the strengthening and growth of the research community in the field of language sciences, pedagogy of language and literature.



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

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

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

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

## CONTENIDO

### EDITORIAL

Retos ético-políticos y sentido en la era de la inteligencia artificial: entre palimpsestos y ciudadanía digital

12

*Sandra Patricia Quitián-Bernal,  
Mario Montoya-Castillo*

### LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Saber pedagógico como elemento fundamental en la práctica docente de Educación Básica Primaria

16

Pedagogical knowledge as a fundamental element in teaching practice in the undergraduate degree in elementary school

O conhecimento pedagógico como elemento fundamental na prática docente na graduação do fundamental básico

*Laura Marcela Jiménez Vega,  
María Olga Herrera Becerra*

#### Artículo de investigación

Relatos y revisión de pares como prácticas de literacidad escolar

33

Stories and peer review as school literacy practices

Histórias e revisão por pares como práticas de alfabetização escolar

*Hilda Yaneth Zuleta Arango,  
Natalia Andrea Alzate Alzate,  
David Alberto Londoño Vásquez*

#### Artículo de investigación

Enseñanza del inglés basada en el fortalecimiento de identidades del estudiantado

50

English teaching based on enhancing students' identities

Ensino de Inglês baseado no fortalecimento das Identidades dos estudantes

*Hugo Nelson Areiza Restrepo,  
Diana Carolina Escobar Parra*

#### Artículo de investigación

Competencia digital y crianza en la era de las redes sociales

74

Digital competence and parenting in the age of social media

Competência digital e parentalidade na era das redes sociais

*Adriana Yamile Suárez*

#### Artículo de reflexión

### LITERATURA Y OTROS LENGUAJES

Aquí hay gato encerrado: intertextualidad entre Takashi Hiraide y Juan García Ponce

91

There's a cat in here: intertextuality between Takashi Hiraide and Juan Garcia Ponce

Tem um gato aqui: intertextualidade entre Takashi Hiraide e Juan Garcia Ponce

*Elvia Estefanía López Vera*

#### Artículo de reflexión

El oficio de escritor: entre la investigación y la creación

103

The writer's job: between research and creation

O ofício do escritor: entre pesquisa e criação

*Carlos Fernando Moreno Peñuela*

#### Artículo de reflexión

### PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Investigación en trayectorias hipotéticas de aprendizaje en lenguaje: estado del arte

117

Research on Hypothetical Learning Paths in Language: State of the Art

Pesquisa sobre trajetórias hipotéticas de aprendizagem de línguas: estado da arte

*Gemma Etilia Rojas González*

#### Artículo de revisión



**AUTOR INVITADO**

Sentido, sujeto y formación  
Meaning, subject, and education  
Sentido, sujeito e formação  
*Jesús Alfonso Cárdenas*

137

**RESEÑA**

“Giro discursivo.  
De la referencialidad del lenguaje  
al dialogismo y la polifonía”  
Discursive turn. From the referentiality of  
language to dialogism and polyphony  
A viragem discursiva. Da referencialidade da  
linguagem ao dialogismo e à polifonia  
*Gonzalo Rubiano Bernal*

152

# Editorial



## **Retos ético-políticos y sentido en la era de la inteligencia artificial: entre palimpsestos y ciudadanía digital**

En *La interpretación de las culturas* (1987), Geertz indica que la cultura debe leerse como si fuera un texto, un entramado de significados superpuestos, donde los símbolos y las prácticas no se eliminan, sino que se reescriben constantemente unos sobre otros. Cada época, cada generación, cada colectivo, grupo o individuo registra nuevos sentidos sobre los ya existentes. Todo esto produce capas complejas de significados, interpretaciones y reinterpretaciones que, desde la perspectiva de la tecnología y la inteligencia artificial (IA), se amplifican, pues los algoritmos recuperan la historia, los símbolos, las huellas y la información heredada, para resignificarlos, reinterpretarlos o subvertirlos. Bajo este horizonte de palimpsesto, se comprende por qué el debate actual sobre la ética y la autoría en la era digital no es nuevo; lo que ocurre con esta irrupción es que dichas preocupaciones humanas se reactivan, se transforman y complejizan, y de las cuales se exigen miradas críticas y plurales sobre las nuevas capas de sentido que emergen en las relaciones con la tecnología y la IA.

Una pregunta relevante en estos tiempos de IA es si existen interpretaciones puras y si el conocimiento pertenece a alguien en particular. O, más bien, si toda práctica humana está marcada por esas huellas, residuos y reescrituras del pasado, y si las sociedades nunca habitan una capa de sentido definitiva, pues todas son, en algún grado, dialogantes, quizá la IA sea un ejercicio de desciframiento y escritura sobre escritura, con múltiples posibilidades y relaciones.

Si algo ha cambiado (y cambiará radicalmente) en las prácticas sociales y culturales es la producción de sentido, la comunicación y el aprendizaje, como consecuencia de la irrupción de las tecnologías y la IA. Habitamos un mundo que exige nuevas categorías para interpretarlo y transformarlo, pues la IA no es una simple herramienta funcional, sino que inaugura un nuevo modelo tecnológico-antropotécnico, y que pone a prueba los límites entre lo humano y lo técnico que la tradición ha marcado. En palabras de Sloterdijk (2013), vivimos tiempos en los que la tecnología amplía el poder y la autonomía de la técnica, pero también se convierte en una amenaza que puede quebrar los núcleos simbólicos, afectivos y éticos que sostienen la dimensión poética y humana de nuestro habitar.

Al situar en convergencia crítica el lenguaje y la IA, corremos el riesgo de restringir los diálogos y toda producción textual a lógicas de optimización algorítmica, con repeticiones numéricas y matemáticas que pueden conducir a una estandarización discursiva, anulando la emergencia de voces nuevas, la diversidad, la ambigüedad y el estilo como manifestaciones de creatividad y subjetividad. Surge, entonces, la pregunta de cómo celebrar la “muerte del autor” (Barthes, 2013) en contextos de automatización donde se genera obra sin sujeto ni experiencia.

En educación, comunicación y pedagogía, el debate se intensifica, pues se trata, en el fondo, del *cuidado de sí* para configurar estratégicamente formas de existencia y habitabilidad en las instituciones educativas. El aula debe ser un espacio de encuentro e intercambio del mundo vivo de quienes participan; un ámbito interactivo, dialógico y creativo que reafirme una apuesta ética y reflexiva, donde se teje con afecto, emoción, deseo, saber y conocimiento. Debe impulsar alfabetizaciones críticas que diferencien entre verdad y mentira, así como lo fiable de lo sospechoso; un aula como resistencia a la manipulación y al cultivo de la ‘ciudadanía’ digital, que oriente la técnica a fines éticos, culturales y humanos. Así, se reafirma como eje ético-político el agenciamiento humano y el pluralismo en la convivencia en este inquietante ecosistema tecnológico. El aula, maestra de la sospecha, debe alejarse de confiar ciegamente en la técnica y evitar la deshumanización o la reducción de potencias individuales y colectivas. La vida, la educación, el lenguaje, la comunicación y el arte no pueden reducirse a meras operaciones lógicas y repetitivas; lo ideal es que, con o sin tecnología e IA, permanezcan en constante movimiento, abiertos a la creación y los afectos.

Los retos ético-políticos exigen una regulación razonable de los usos de la IA. Si bien se reconocen los avances técnico-tecnológicos y sus beneficios en campos como la salud, la industria, el transporte y la educación, también



es crucial reconocer los peligros, para gestionar adecuadamente el impacto de la tecnología y la IA. La época tecnológica permite actuar (agencia) sin necesariamente comprender (inteligencia), y su éxito reside, precisamente, en haber roto este vínculo tradicional (Floridi, 2023). Antes, actuar implicaba entender, planificar y deliberar; hoy existen sistemas artificiales que son agentes sin inteligencia humana, lo que obliga a repensar las estructuras del mundo actual, donde agencia e inteligencia pueden estar separadas. Según Floridi (2023), esta disociación genera nuevos desafíos éticos: ¿podemos responsabilizar a las máquinas por sus acciones? ¿Cómo gobernar sistemas que actúan sin comprender? Se requiere, entonces, un sistema de gobernanza para la tecnología (incluida la IA) que encuentre el justo medio entre el impulso tecnológico y los límites políticos y éticos, ya que surgen formas de agencia no inteligente que pueden ser empleadas tanto ética como inadecuadamente. Las tecnologías y la IA deben concebirse como oportunidades para la inclusión social, la democracia, la privacidad y el desarrollo sostenible, siempre bajo criterios ético-políticos que protejan la vida. No basta ajustar las formas jurídicas; se requiere una ética adaptativa y prospectiva (Floridi, 2023) que oriente la innovación y anticipe los riesgos, amplificando el desarrollo de la IA desde enfoques estratégicos e interdisciplinarios, para construir una “buena sociedad” (Cath et al., 2018).

La IA ha acentuado tendencias discriminatorias hacia personas y grupos vulnerables; así, ha interpelado el reto ético-político y los derechos en tiempos de supuesta igualdad. La opacidad algorítmica exige que la investigación priorice la transparencia y evite el daño social. Toda herramienta tecnológica debe sustentarse en nitidez, equidad e igualdad para ser aceptada y legitimada socialmente; lo contrario genera sesgos y erosiona la libertad y lo público. Por ello, el proyecto educativo-cultural de nuestro tiempo es fundamental para mitigar impactos, comprender y actuar en estas transiciones digitales, y mantener viva la idea de que habitamos en la era de la igualdad. También es necesario evitar que la fascinación por la IA conduzca a la cosificación de lo humano, a lo manipulable y desprovisto de experiencia y sentido vital. En definitiva, el futuro humano debe estar determinado por los propios humanos, ya que la libertad es siempre una ‘lucha viviente’ que no puede estar encerrada en algoritmos; quizá sea el tiempo también de la filosofía, para debatir los límites y avances de la IA y evitar reduccionismos que conduzcan a políticas del miedo y mundos apocalípticos-distópicos sin fundamento.

La estrategia de los modelos de IA está anclada, fundamentalmente, en la obtención masiva de datos (*big data*). Para gestionarlos, son imprescindibles regulaciones estrictas que garanticen la protección de la privacidad y la seguridad, y que eviten el mal uso de la información.

Se percibe un sentimiento generalizado de transformación del mundo laboral como consecuencia de la robotización y automatización impulsadas por la IA. Surgen nuevas prácticas laborales que sitúan en el centro la discusión política sobre el desempleo tecnológico y la desigualdad; por ello, es urgente activar voluntades políticas y colaboraciones interdisciplinarias para fomentar prácticas transparentes; establecer protocolos de verificación y supervisión en los sistemas; e involucrar a gobiernos, industria, academia y, sobre todo, sociedad civil.

Habitar un mundo globalizado dificulta cada vez más la elaboración de rutas regulatorias para la tecnología y la IA. Geopolíticamente, aumentan las luchas por el dominio tecnológico, en ausencia de normas globales que ponen en peligro la gobernanza. Así, la IA se convierte en la imagen de un mundo en cuya infraestructura converge lo social y lo técnico, lo que implica que su evolución y comprensión requieren tanto ingeniería como estudios sociales, abriendo paso a invenciones metodológicas y epistemológicas para una analítica crítica de nuestro presente. Es esencial comprender quién controla la tecnología y con qué fines, para avanzar en proyectos regulativos que protejan derechos fundamentales sin frenar la innovación ni el ritmo de transformación global.

Situar el debate sobre la tecnología y la IA exige una crítica multidimensional (ontológica, epistémica, ética, estética y económica), pues la humanidad puede entenderse como una “antropotécnica”, una especie que se transforma y se autodiseña mediante la técnica (Sloterdijk, 2013), donde la IA desempeña hoy un rol desafiante. Es imprescindible evitar la soberbia tecnológica (*tecno-hybris*) que concibe la IA como superación de lo humano, ya que esto puede derivar en crisis existenciales y ontológicas: la sabiduría humana, como afirma Sloterdijk, no puede ser reemplazada por algoritmos. Es urgente repensar los circuitos entre humanidad y tecnología, para evitar un proyecto deshumanizador, alienado e injusto, y potenciar la diferencia, el devenir y la multiplicidad (Deleuze y Guattari, 2020) que la IA aún no logra alcanzar.

Conviene recordar el *Fedro* de Platón (1988), donde se plantea la tensión entre conocimiento genuino y mera acumulación de información. Sócrates advierte que la escritura, en lugar de fortalecer la memoria, puede llevar al olvido o a una sabiduría superficial: la escritura es *phármakon*, remedio o veneno según su uso. Así, cabe trasladar esta problemática a la era de la IA, para valorar la conversación auténtica e interrogar las verdades a través de la mayéutica algorítmica. Si bien la tecnología habilita nuevas formas de diálogo y búsqueda intelectual, también alerta sobre el peligro de anclar la cognición en tecnologías externas, con el riesgo de silenciar el pensamiento crítico y las relaciones auténticas. La IA puede ser vista como “signos sin alma”, pero también como oportunidad para una mayéutica situada, que favorezca el autoconocimiento y nuevas formas de diálogo vivo.

Por tanto, esta tarea no puede ser individual. El proyecto ético-político en torno a la tecnología y la IA debe ser colectivo, transversal y relacional; exige la participación de todos los actores, humanos y no humanos (Braidotti, 2015). La IA debe ser interpelada y reimaginada, de modo que su potencia técnica sea un remedio y no un veneno para la salud de nuestro tiempo, que permita un habitar poético y respetuoso de la dignidad humana.

Sandra Patricia Quitián-Bernal , Mario Montoya-Castillo 

Editores revista Enunciación

Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

## Referencias

- Barthes, R. (2013). La muerte del autor. En *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura* (pp. 75-83). Paidós.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Cath, C., Wachter, S., Mittelstadt, B., Taddeo, M., y Floridi, L. (2018). Artificial intelligence and the 'good society': the US, EU, and UK approach. *Science and Engineering Ethics*, 24(2), 505–528. <https://doi.org/10.1007/s11948-017-9901-7>
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2020). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Floridi, L. (2023). *The ethics of artificial intelligence: principles, challenges, and opportunities*. Oxford University Press.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Platón. (1988). *Diálogos III: Fedón, Banquete, Fedro*. Gredos.
- Sloterdijk, P. (2013). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropológica*. Pre-Textos.

# Lenguaje, sociedad y escuela





## Saber pedagógico como elemento fundamental en la práctica docente de Educación Básica Primaria

### Pedagogical knowledge as a fundamental element in teaching practice in the undergraduate degree in elementary school

O conhecimento pedagógico como elemento fundamental  
na prática docente na graduação do fundamental básico

Laura Marcela Jiménez Vega<sup>1</sup> , María Olga Herrera Becerra<sup>2</sup> 

#### Resumen

En este artículo se analiza la incidencia del saber pedagógico en la práctica docente de maestros de Educación Básica Primaria, en Boyacá, específicamente en el área de Lengua Castellana. Con una metodología cualitativa de tipo descriptivo, basada en entrevistas semiestructuradas, se reflexionó sobre la relación entre la preparación pedagógica y la efectividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Según los resultados, el saber pedagógico, entendido como un conocimiento inmanente que integra saberes de sentido común y experiencia profesional (Latorre, 2004), está ligado a la vocación docente. Se identificaron factores clave como la motivación, el deseo y la intención, para garantizar la calidad educativa. En conclusión, este saber no solo es fundamental para la práctica docente, sino que posiciona al maestro como un agente transformador en la escuela y la sociedad; asimismo, se despliega su formación integral y su capacidad para mediar en la construcción de aprendizajes significativos.

**Palabras clave:** saber pedagógico, Educación Básica Primaria, práctica docente, preparación docente, vocación.

#### Abstract

The article analyzes the impact of pedagogical knowledge on the teaching practices of primary education teachers in Boyacá, specifically in the area of Spanish language instruction. Using a qualitative descriptive methodology based on semi-structured interviews, the study reflects on the relationship between pedagogical preparation and the effectiveness of the teaching-learning process. The results show that pedagogical knowledge, understood as an inherent understanding that integrates common sense and professional experience (Latorre, 2004), is closely linked to teaching vocation. Factors such as motivation, desire, and intent were identified as key elements in ensuring educational quality. In conclusion, this knowledge is not only essential for teaching practice but also positions the teacher as a transformative agent in schools and society, highlighting the importance of their comprehensive training and their ability to mediate in the construction of meaningful learning experiences.

**Keywords:** Pedagogical knowledge; basic primary; teaching practice; teaching preparation; teaching vocation.

- 
- <sup>1</sup> Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, Colombia. Docente de educación virtual y a distancia en Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Correo electrónico: [lauramarcela.jimenez@uptc.edu.co](mailto:lauramarcela.jimenez@uptc.edu.co).  
<sup>2</sup> Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia. Docente en Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Correo electrónico: [mariaolga.herrera@uptc.edu.co](mailto:mariaolga.herrera@uptc.edu.co).

**Cómo citar:** Jiménez, L., y Herrera, M. (2025). Saber pedagógico como elemento fundamental en la práctica docente de básica primaria. *Enunciación*, 30(1), 16-32. <https://doi.org/10.14483/22486798.22779>

Artículo recibido: 08 de octubre de 2024; aprobado: 06 de junio de 2025

## Resumo

O artigo analisa o impacto do saber pedagógico nas práticas de ensino de professores da Educação Básica Primária em Boyacá, especificamente na área de Língua Espanhola. Utilizando uma metodologia qualitativa de tipo descritivo, baseada em entrevistas semiestruturadas, o estudo reflete sobre a relação entre a preparação pedagógica e a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Os resultados mostram que o saber pedagógico, entendido como um conhecimento inerente que integra saberes de senso comum e experiência profissional (Latorre, 2004), está intimamente ligado à vocação docente. Fatores como motivação, desejo e intenção foram identificados como elementos-chave para garantir a qualidade educacional. Em conclusão, esse saber não é apenas essencial para a prática docente, mas também posiciona o professor como um agente transformador na escola e na sociedade, destacando a importância de sua formação integral e de sua capacidade de mediar na construção de aprendizagens significativas.

**Palavras chave:** Conhecimento pedagógico; primário básico; prática docente; preparação de professores; vocação docente.

## Introducción

A través de los años y de la construcción conjunta del conocimiento, ha sido indispensable deconstruir conceptos y paradigmas establecidos, para luego alcanzar comprensiones más precisas y pertinentes, no solo en términos conceptuales, sino también en su aplicación en las distintas áreas del saber.

En este contexto, resulta particularmente relevante el estudio de la educación y del proceso formativo en la infancia, etapa que, según el [Ministerio de Salud y Protección Social \(2024\)](#), comprende las edades de 6 a 11 años. Esta fase del desarrollo humano se caracteriza por la configuración de estructuras cognitivas y afectivas fundamentales, en una dinámica de doble vía que se nutre de la interacción constante entre el docente y el estudiante.

Uno de los principales desafíos que enfrenta actualmente el sistema educativo colombiano, sobre todo en zonas rurales —por ejemplo, del departamento de Boyacá—, es garantizar la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de una comprensión integral del rol docente. En este marco, el saber pedagógico cobra especial importancia como una categoría articuladora que integra la vocación, la formación profesional y la planificación educativa. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos institucionales, persisten brechas entre la formación inicial, la experiencia profesional y las condiciones reales de la práctica docente en el aula.

Si bien en diversos estudios se han analizado la formación y el desempeño docente en Colombia, aún resulta necesario profundizar en cómo se construye, aplica y resignifica el saber pedagógico en contextos escolares concretos. Este vacío es más notorio en regiones marcadas por desigualdades estructurales, donde la figura del maestro como agente transformador es fundamental. Por ello, esta investigación se sitúa en instituciones educativas de Básica Primaria del departamento de Boyacá, donde convergen particularidades culturales, sociales y educativas que demandan un ejercicio pedagógico contextualizado, crítico y reflexivo.

Desde la teoría, el saber pedagógico puede entenderse como un conjunto de conocimientos contruidos por el docente, tanto formal como informalmente, a partir de su experiencia profesional y de sus interacciones significativas ([Casas y García, 2016](#)). Se trata de un saber situado que no puede aislarse de factores como la vocación, la formación y la planificación, ya que estos inciden en la calidad del acto educativo y en el acompañamiento a los procesos de aprendizaje en niñas y niños.

En este sentido, la vocación es clave para el compromiso ético y afectivo del docente, mientras que la preparación pedagógica constituye el conjunto de herramientas necesarias para actuar con intencionalidad y conciencia crítica. Sin embargo, ni una vocación sólida asegura una práctica eficaz por sí sola, ni la formación técnica garantiza compromiso profesional. Por ello, se plantea como

pregunta orientadora “¿Qué tanto incide el saber pedagógico en la práctica docente?”.

Como un acercamiento a este interrogante, se parte de una conceptualización rigurosa: la vocación docente se comprende como una construcción identitaria forjada en la interacción entre experiencia, reflexión y ética profesional (Gracia, 2007; Larrosa, 2010). Por su parte, la preparación pedagógica es entendida como un proceso permanente de actualización, análisis crítico y adecuación contextual (Marcelo, 1994; Tardif, 2004). En este sentido, el estudio propone explorar cómo estos elementos configuran el saber pedagógico desde las voces de los propios docentes.

Para la investigación se adoptó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, basado en entrevistas semiestructuradas aplicadas a 39 docentes de instituciones públicas y privadas del departamento de Boyacá. Según Fontana y Frey (2005) y Vargas (2012), la entrevista es una técnica de investigación cualitativa que no solo se configura como una conversación orientada, sino que está profundamente influenciada por las características del entrevistador. Cómo se formulan las preguntas y cómo se escuchan las respuestas son elementos clave; así, se construye una interacción dinámica en la que el entrevistador cumple un papel fundamental en la construcción del conocimiento.

A partir del reconocimiento del papel socializador de la universidad en la formación de formadores y su compromiso con la calidad educativa, este estudio se apoyó en el análisis de datos mediante el *software* ATLAS.ti, versión 7.0, con el objetivo de identificar y analizar los elementos constitutivos del saber pedagógico y su incidencia en la acción docente.

En su desarrollo, se adelantó una revisión documental exhaustiva sobre los fundamentos del saber pedagógico, seguida por el diseño y aplicación de entrevistas, cuyo análisis permitió la identificación de categorías emergentes como *vocación*, *planeación* y *atención a la diversidad*. Finalmente, se interpretaron los hallazgos con el fin de generar reflexiones que contribuyeran a fortalecer la

formación docente y a fomentar prácticas pedagógicas contextualizadas y transformadoras.

Este estudio amplía la comprensión del saber pedagógico en contextos rurales y ofrece insumos para políticas de formación docente más sensibles a las condiciones territoriales. Asimismo, sus resultados benefician directamente a docentes en ejercicio, a instituciones de formación inicial y, en última instancia, a niños y niñas como sujetos centrales de la acción educativa.

Cabe señalar que este trabajo se circunscribe al nivel de Educación Básica Primaria en el departamento de Boyacá, por lo que sus hallazgos deben interpretarse dentro de ese contexto específico. No pretende establecerse generalizaciones estadísticas, sino ofrecer una comprensión profunda y situada del saber pedagógico en prácticas docentes reales.

## Marco teórico

El presente análisis no puede darse ni establecerse sin fundamento teórico, ya que es a partir de la teoría que se ponen a prueba las hipótesis, mediante la comprobación o el cuestionamiento.

### Del saber pedagógico

Hablar del saber implica reconocerlo como una construcción social y situada, producto tanto de experiencias como de procesos formales e informales de apropiación del conocimiento. Desde una perspectiva epistemológica, Shulman (1987) planteó que la enseñanza requiere de un saber base que incluye el dominio del contenido y la capacidad para comunicarlo, adaptarlo y contextualizarlo. Este saber no siempre es fácil de delimitar, ya que, como el mismo autor reconoce, los docentes a menudo enfrentan dificultades para expresar “lo que saben y cómo lo saben” (p. 13), lo cual evidencia la complejidad inherente al conocimiento profesional del magisterio.

En esta línea, la pedagogía se presenta como un campo teórico y práctico —no como una técnica

instrumental— que orienta las acciones del docente desde múltiples dimensiones: ética, social, cultural y política. Tal como lo afirma [Zuluaga \(2015\)](#), la práctica docente, en su dimensión pedagógica, se sostiene en la didáctica, entendida como el saber que organiza y orienta los métodos de enseñanza. Por tanto, la pedagogía supone una reflexión permanente sobre el acto educativo y las condiciones en las que este ocurre.

El saber pedagógico, entonces, emerge como una síntesis activa entre teoría, práctica y reflexión. Según [Ramírez et al., \(2018\)](#), este saber se construye de manera situada a partir de las experiencias del docente. Es, en palabras de [Jiménez \(2021\)](#), un “sustantivo constituyente de la identidad del maestro” (p. 89), que trasciende lo técnico-instrumental para situarse en la esfera de lo ético y lo político.

Resultan relevantes los planteamientos de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ([OCDE, 2020](#)), la cual reconoce que, aunque los estudios sobre el impacto del saber pedagógico en los resultados de aprendizaje aún son limitados, existen dos factores clave: el dominio del contenido disciplinar y el conocimiento pedagógico del docente. La OCDE sostiene que este último incide de forma más significativa, ya que posibilita una instrucción más efectiva, adaptada y significativa para los estudiantes.

En este mismo sentido, [Escontrela \(2003\)](#) destaca la importancia de comprender las realidades sociales y personales del estudiantado, dado que el saber pedagógico encuentra allí su mayor potencial transformador. La práctica docente, al estar enraizada en contextos específicos, debe responder a condiciones institucionales, familiares y culturales que influyen directamente en el proceso educativo.

Para [Suckel et al. \(2020\)](#), el saber pedagógico está estructurado en otros tres saberes: teórico (cognitivo), práctico (afectivo y experiencial) y reflexivo (procesual). Este último es especialmente relevante, pues pone de manifiesto que la

construcción del saber pedagógico se da a partir de una reflexión sistemática sobre la práctica. Así, como indican los autores, “se torna fundamental evidenciar la reflexión en la acción” (p. 4), entendida como una disposición crítica del maestro para revisar, adaptar y transformar sus estrategias educativas.

Esta postura es reforzada por Triviño (2013, citado por [Pineda Rodríguez y Loaiza Zuluaga, 2015](#)), para quien el saber pedagógico está sujeto a críticas, reformulaciones y reconstrucciones permanentes que le facilitan al docente movilizar su práctica, actualizar sus enfoques y responder con pertinencia a los desafíos educativos contemporáneos. [Pizarro \(2023\)](#) y [Flores \(2010\)](#) añaden que el maestro, en cuanto mediador y formador, debe ejercer una reflexión constante sobre su práctica como medio para generar nuevos conocimientos y mejorar su desempeño profesional.

En suma, el saber pedagógico no se limita a un conjunto de conocimientos acumulados, sino que se configura como un saber integral, situado, dinámico y reflexivo, profundamente ligado al contexto educativo y a la identidad del docente. Su ejercicio exige una actitud crítica y abierta al cambio, en la que el maestro se reconozca como un sujeto en constante formación, comprometido con la calidad y pertinencia del proceso enseñanza/aprendizaje.

### ***La vocación docente***

La vocación es entendida como una disposición interior o inclinación hacia una actividad determinada; por consiguiente, constituye un factor relevante en el ejercicio docente. Algunos autores la asocian con capacidades o talentos innatos, mientras que otros la conciben como un impulso que guía el quehacer profesional del individuo, en favor de su éxito, su compromiso y su desempeño ético en la tarea pedagógica ([Eusse Zuluaga, 2006](#); [Jiménez, 2014](#)).

Estudios empíricos recientes respaldan esta idea. [Cornejo y Redondo \(2001\)](#) encontraron que la vocación fortalece las prácticas de

acompañamiento emocional y resiliencia docente. Igualmente, [Acosta et al. \(2020\)](#) documentan cómo la acción pedagógica de Luis Soriano en zonas rurales demuestra el poder transformador de la vocación; asumida esta última como construcción social —no como un don innato—, ligada a experiencias y contextos ([Rojas et al., 2018](#)).

Desde esta perspectiva, la vocación docente se configura por elementos subjetivos y por procesos objetivos de formación, experiencia y reflexión crítica sobre la práctica educativa. Esta vocación se manifiesta en el amor por la enseñanza y en un compromiso profundo con el aprendizaje de los estudiantes. Como lo expresa [Gabriela Mistral \(2024\)](#): “Ama... si no puedes amar mucho, no enseñes a niños” (p. 5). Esta afirmación, más allá de su carga emocional, subraya la dimensión afectiva y ética del acto de educar, donde enseñar implica servir, acompañar y transformar.

En este sentido, [Larrosa \(2010\)](#) plantea que la enseñanza puede entenderse como un arte que el maestro desarrolla en su experiencia cotidiana. Aunque reconoce que la vocación puede tener un componente innato, también advierte que esta puede debilitarse si el docente no gestiona adecuadamente sus emociones, sus condiciones de trabajo y su desarrollo profesional. La vocación, con su dimensión espiritual o existencial, no reemplaza la formación pedagógica, didáctica y disciplinar necesaria para ejercer la docencia con calidad. Según [Larrosa \(2010\)](#), “la vocación es la inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás” (p. 7).

En contraste con visiones esencialistas, diversos enfoques contemporáneos consideran que la vocación docente no es una cualidad natural o innata, sino el resultado de un proceso histórico y social que se ve influenciado por el contexto sociocultural, las trayectorias personales y las experiencias previas a la formación profesional ([Rojas et al., 2018](#)). Esto resulta significativo en el caso de la Educación Básica Primaria, donde el maestro no

solo transmite contenidos, sino que interviene en procesos fundamentales del desarrollo del niño, como la formación de la personalidad, el fortalecimiento de la autoestima y la socialización. En este escenario, programas como Escuela Nueva-Escuela Activa refuerzan la importancia del compromiso y la vocación del docente como pilares de una educación centrada en el estudiante.

En Colombia, el programa Escuela Nueva-Escuela Activa, implementado en la década de 1970 de la mano de Vicky Colbert, Beryl Levinger y Oscar Mogollón, fue diseñado como respuesta a las necesidades educativas de contextos rurales con aulas multigrado. Su objetivo principal es promover una pedagogía centrada en el estudiante, basada en el aprendizaje activo, el ritmo individual, la autoevaluación y el trabajo cooperativo ([Díaz y Gutiérrez, 2019](#)). Esta propuesta desafía los modelos tradicionales, ya que concede al estudiante un rol activo en la construcción del conocimiento, al tiempo que reconfigura la función del docente como mediador, facilitador del aprendizaje y gestor de procesos formativos adaptados al contexto.

A lo largo del tiempo, Escuela Nueva ha incorporado recursos tecnológicos y propuestas de formación docente permanente. Un ejemplo de ello es la plataforma virtual Renueva, una iniciativa de la Fundación Escuela Nueva que permite a los maestros integrarse a comunidades de práctica, acceder a materiales pedagógicos y fortalecer su desarrollo profesional de manera colaborativa ([Fundación Escuela Nueva, 2025](#)). Esta red no solo actualiza contenidos, sino que también propicia el intercambio de experiencias y saberes situados, enriqueciendo el saber pedagógico del profesorado.

Diversos estudios han destacado los impactos positivos del modelo. [Suárez et al. \(2015\)](#), por ejemplo, señalan que Escuela Nueva contribuye significativamente a la construcción de tejido social, al fortalecer los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad. Asimismo, [Hernández \(2020\)](#) considera que se promueve una cultura democrática en el aula, fomenta la participación estudiantil y



potencia la autonomía, lo que redundará en el fortalecimiento del compromiso ético y vocacional del docente. En conjunto, estos elementos reafirman la relevancia de enfoques pedagógicos que asuman al maestro como agente reflexivo y transformador, y que sitúen al estudiante en el centro del proceso educativo.

Para finalizar, Escuela Nueva-Escuela Activa refuerza la vocación del docente, su compromiso social y su capacidad de adaptación constante, elementos fundamentales para una educación centrada en el estudiante.

Por otro lado, estudios cualitativos, como el de [Martínez \(2020\)](#), evidencian que la motivación y la vocación del maestro son factores cruciales para superar barreras estructurales en instituciones educativas ubicadas en contextos rurales o de difícil acceso. Un ejemplo ilustrativo es el del profesor Luis Soriano Bohórquez, quien recorría las veredas del departamento del Magdalena montado en un burro para llevar libros a niños sin acceso a la escuela. Esta experiencia, recuperada por [Acosta et al. \(2020\)](#), muestra cómo la vocación docente puede convertirse en una forma de resistencia y resiliencia frente a la adversidad, con incidencia significativa en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Por último, la vocación docente, más allá de una simple preferencia vocacional por estudiar una licenciatura, implica una ética del cuidado y del compromiso con el otro. Este amor por la profesión y por los niños se funda en una conciencia social que busca transformar realidades desde la educación, y desde la cual se reconoce el papel crucial que cumplen las primeras etapas escolares en la formación del sujeto. Estas etapas sientan las bases cognitivas y moldean dimensiones afectivas, sociales y éticas que inciden en el proyecto de vida del ser humano. Por tanto, lejos de romanticizar la vocación, es pertinente comprenderla como una categoría epistémica que articula saberes, afectos y prácticas en función de una transformación educativa efectiva y humanizante ([Shulman, 1987](#); [Ayala et al., 2015](#)).

### ***La preparación y la planeación docente***

La preparación y la planeación docente conforman dimensiones fundamentales del saber pedagógico y constituyen aspectos estructurales de la práctica pedagógica. Esta última, lejos de ser una simple transmisión de contenidos, debe ser comprendida como una construcción conjunta del conocimiento, en la que el docente actúa como mediador entre el saber, los sujetos y los contextos ([Eusse Zuluaga, 2006](#)). En este sentido, la práctica pedagógica se convierte en el escenario donde se articulan la teoría y la acción, y donde el maestro pone en juego sus saberes, creencias, valores y estrategias para propiciar aprendizajes significativos.

En este contexto, la preparación docente no puede reducirse a la formación inicial. Implica un proceso permanente y reflexivo que articula saberes disciplinares, pedagógicos, didácticos y contextuales ([Shulman, 1987](#)). Esta preparación debe contemplar el desarrollo de competencias profesionales que posibiliten la comprensión del estudiante como sujeto activo, la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos y la capacidad de adaptarse a contextos diversos, especialmente aquellos marcados por desigualdades o carencias estructurales ([Imbernón Muñoz, 2010](#)).

[Gil López et al. \(2023\)](#) demuestran que una buena planeación, basada en competencias, impacta positivamente el compromiso estudiantil. El Ministerio de Educación Nacional ([MEN, 2014a](#)) subraya que dicha planeación debe considerar las necesidades, estilos y condiciones de los estudiantes. [Imbernón \(2010\)](#) y [Lomas \(2015\)](#) refuerzan la importancia de las dimensiones ética y emocional.

Asimismo, es necesario destacar el componente emocional y comunicativo de la formación docente. El manejo de las emociones, la empatía y las habilidades comunicativas son esenciales para liderar el aula, gestionar el clima escolar y promover relaciones basadas en el respeto y la confianza ([Estévez, 2025](#)). La preparación docente, en este sentido, se sitúa en una intersección entre lo técnico, lo ético y lo político, en la medida en que forma parte de una apuesta por transformar



la realidad educativa desde prácticas conscientes, críticas y contextualizadas.

Por otro lado, la planeación docente representa un ejercicio reflexivo y estratégico que organiza los medios, los fines y las mediaciones del acto educativo. Se trata de una acción pedagógica que anticipa, orienta y regula el proceso de enseñanza/aprendizaje, no de una actividad meramente administrativa (Perrenoud, 2010). En este sentido, planear implica considerar las características de los estudiantes, sus necesidades, saberes previos, estilos de aprendizaje y condiciones contextuales, para proponer estrategias que promuevan aprendizajes significativos.

Desde el enfoque por competencias, el MEN (2014b) las define como “una característica subyacente en una persona, relacionada directamente con su actuación exitosa en un puesto de trabajo” (p. 17). En el ámbito educativo, estas competencias —pedagógicas, didácticas, comunicativas, evaluativas e investigativas— se evidencian en la planeación, ejecución y evaluación de las prácticas de aula, por lo que su fortalecimiento resulta esencial para mejorar la calidad educativa.

Para Gil et al. (2023), hay una relación entre el desarrollo de competencias docentes y el compromiso estudiantil, la cual está mediada por la calidad de la planeación docente. Una planificación intencionada y coherente organiza los contenidos; además, define el enfoque pedagógico, los recursos didácticos, las formas de evaluación y los criterios de seguimiento, en beneficio de la construcción de aprendizajes duraderos y contextualizados.

En conclusión, la preparación y la planeación docente son categorías fundamentales del saber pedagógico y pilares de la práctica educativa. Ambas deben comprenderse como procesos dinámicos, reflexivos y críticos que permiten al maestro responder con pertinencia a las demandas del contexto, promover el desarrollo integral de los estudiantes y garantizar la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje.

### *Práctica pedagógica*

La práctica pedagógica es un espacio de articulación entre saberes, sujetos y contextos. Zuluaga (2015), Díaz Barriga (2005) y Kemmis et al. (2013) la conciben como acción situada, donde convergen lo discursivo, lo material y lo relacional. Shulman (1987) y Davini (2015) fundamentan su carácter reflexivo. La retroalimentación como parte de esta práctica, según Asiú et al. (2021), fortalece el aprendizaje y la confianza.

Ripoll (2021) y Giroux (2001) invitan a repensar la práctica desde la crítica y la transformación, para así superar la dicotomía teoría/práctica.

La práctica pedagógica no debe entenderse únicamente como el conjunto de acciones que un docente ejecuta en el aula. En realidad, se configura como una categoría compleja, cargada de intencionalidad, saberes, relaciones de poder, discursos y dimensiones éticas, políticas y sociales que atraviesan el acto educativo (Eusse Zuluaga, 2006; Díaz Barriga, 2005). Desde esta perspectiva, constituye un espacio en el que se articulan conocimientos teóricos y metodológicos, experiencias, emociones, relaciones interpersonales y tensiones propias del contexto educativo.

De acuerdo con Kemmis et al. (2013), las prácticas se constituyen por la interacción entre discursos, acciones y relaciones, configuradas en tres espacios interrelacionados: el semántico, el físico-temporal y el social. El primero hace referencia a los arreglos discursivos, es decir, los recursos lingüísticos y los discursos que posibilitan y regulan las formas de hablar, pensar y significar la práctica. El espacio físico-temporal comprende los recursos materiales, los lugares y las condiciones que hacen posible el desarrollo de las actividades pedagógicas. Finalmente, el espacio social se refiere a las relaciones intersubjetivas que ocurren en la práctica, incluyendo las interacciones entre docentes, estudiantes y comunidad educativa, así como con los objetos de conocimiento.

Estas dimensiones evidencian que la práctica pedagógica es más que la ejecución de un plan de

clase: es una praxis que se configura en contextos históricos, institucionales y culturales específicos, y que está atravesada por la agencia del docente como sujeto reflexivo, crítico y transformador (Giroux, 2001).

Asimismo, la práctica pedagógica implica un diálogo constante entre la teoría y la acción. Como señala Shulman (1987), el docente experto, además de dominar contenidos, transforma los saberes en prácticas comprensibles y accesibles para sus estudiantes. Esta transformación requiere reflexión crítica, como lo propone Ripoll (2021), para quien el profesional reflexivo es quien piensa en la acción y sobre la acción, reconstruyendo su práctica constantemente a partir de la experiencia.

Desde esta misma línea crítica, Ripoll (2021) afirma que visualizar la práctica pedagógica desde el eje didáctico hace posible cualificar la formación docente inicial, al integrar saberes prácticos y metodológicos, y marcos conceptuales que estructuran la acción educativa. Esta integración es vital en los programas de formación, pues fortalece la coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica; de esta manera se supera la fragmentación tradicional entre teoría y práctica.

Por otro lado, la retroalimentación es un componente fundamental de la práctica pedagógica efectiva. Asiú et al. (2021) destacan que la retroalimentación mejora el rendimiento académico, y fomenta un clima de confianza entre el docente y el estudiante, lo que, en consecuencia, fortalece los lazos afectivos y comunicativos que sustentan el aprendizaje.

En suma, la práctica pedagógica debe concebirse como una construcción colectiva, situada y transformadora; como un campo de acción intencionado en el que convergen saberes, relaciones, tensiones y posibilidades de cambio; y no como un acto neutro ni mecánico. Desde una perspectiva crítica, es necesario revalorar esta categoría como un eje estructurante del saber pedagógico,

capaz de incidir en la formación de sujetos reflexivos, éticos y comprometidos con su contexto.

## Metodología e instrumentos

### Diseño y enfoque metodológico

La metodología de este estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo, bajo un diseño descriptivo-interpretativo; de esta manera fue posible acceder a las percepciones, significados y construcciones subjetivas que los docentes elaboran sobre su saber pedagógico. Según Hernández et al. (2014), este planteamiento busca comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, mediante la interpretación contextualizada de sus discursos y prácticas.

El estudio tuvo como propósito analizar la incidencia del saber pedagógico en la práctica docente en Educación Básica Primaria, en instituciones públicas y privadas del departamento de Boyacá. Para ello, se emplearon entrevistas semiestructuradas como principal técnica de recolección de información, para así facilitar la exploración profunda de las percepciones, creencias y experiencias de los docentes participantes respecto a categorías como la vocación, la formación profesional, la planeación educativa y la atención a la diversidad.

El diseño metodológico, de tipo descriptivo, ayudó a caracterizar las dimensiones esenciales del saber pedagógico desde la voz de los actores. Esta estrategia propició una comprensión situada de las prácticas docentes, no reducida a patrones estadísticos, sino orientada a reconstruir significados en torno a la enseñanza y su papel transformador.

### Revisión documental

Como primera fase metodológica, se llevó a cabo una revisión documental orientada a identificar los fundamentos teóricos y conceptuales del saber pedagógico, la cual incluyó *syllabus* de programas de Licenciatura en Educación, de universidades

públicas del país (Nacional, Distrital, del Tolima), y de Literatura Académica, publicada entre 2000 y 2023 que estudiara el saber pedagógico, la vocación docente, la formación inicial y continua, y la práctica pedagógica. Derivada de esta revisión, se construyó una matriz analítica con categorías teóricas preliminares que sirvieron como insumo para el diseño del instrumento.

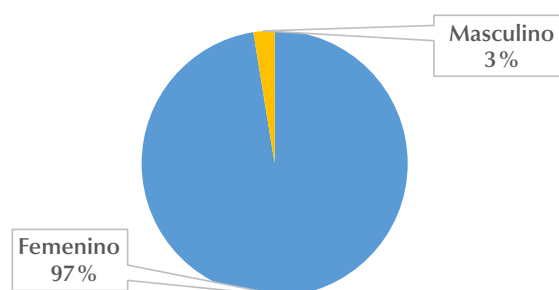
Los criterios de inclusión fueron: relevancia temática, aporte al análisis conceptual del saber pedagógico, y pertinencia para el contexto colombiano.

## Participantes

La muestra fue no probabilística por conveniencia, integrada por 39 docentes de Educación Básica Primaria de diferentes municipios de Boyacá. Del total, 38 eran mujeres y 1 hombre (figura 1), con edades comprendidas entre los 25 y más de 55 años (figura 2). Esta diversidad etaria hizo posible registrar múltiples trayectorias y perspectivas en torno al ejercicio docente.

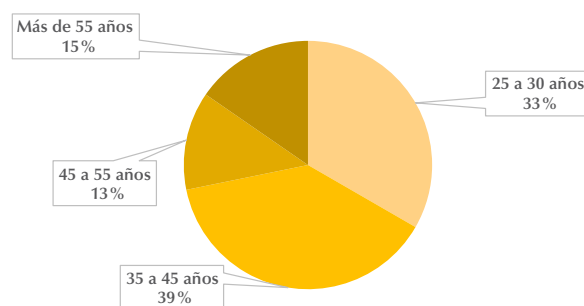
Los docentes provenían tanto de instituciones educativas públicas (17) como privadas (22) (figura 3), lo cual enriqueció el análisis de acuerdo con las diferencias en el acceso a recursos y las condiciones laborales. Asimismo, el nivel educativo alcanzado varió: 10 contaban con pregrado; 17, con especialización; 10, con maestría, y 2, con otras formaciones académicas.

**Figura 1**  
*Distribución por género de los docentes participantes F1*



Fuente: Elaboración propia.

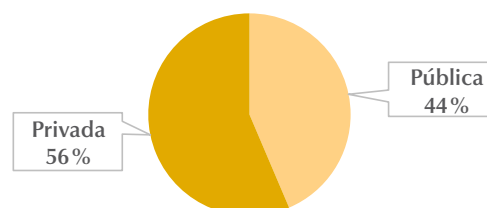
**Figura 2**  
*Distribución por edad de los docentes participantes*



Fuente: Elaboración propia.

Los periodos de experiencia de los docentes analizados fueron de 0 a 5 años y más de 20 años. De ellos, 22 laboraban en instituciones educativas privadas, y 17, en públicas, por lo que las perspectivas eran diferentes en cuanto a recursos institucionales y percepciones personales y propias.

**Figura 3**  
*Distribución por tipo de institución*



Fuente: Elaboración propia.

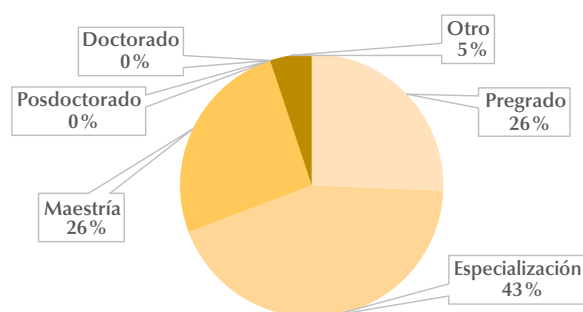
En cuanto al nivel educativo y procedencia institucional de los docentes participantes en el estudio, se identificó que el 56 % pertenece al sector educativo privado, mientras que el 44 % proviene del sector público. Esta distribución muestra una participación relativamente equilibrada entre ambos sectores, lo cual enriquece el análisis al ofrecer perspectivas diversas sobre las prácticas pedagógicas, los contextos institucionales y las condiciones laborales que influyen en la construcción del saber docente.

La figura 4 muestra que el grupo estudiado tiene un nivel de formación entre intermedio y avanzado, con énfasis en especialización profesional. No obstante, hay oportunidades de desarrollo

académico hacia niveles más altos (doctorado y posdoctorado), especialmente si se busca fortalecer la investigación y la innovación educativa en el contexto al que pertenece esta muestra.

**Figura 4**

*Nivel educativo de los docentes participantes*



**Fuente:** Elaboración propia.

## Instrumentos y análisis de datos

La información se recolectó a través de entrevistas semiestructuradas a 39 docentes, como técnica principal, estructurada en torno a tres categorías analíticas iniciales: vocación docente, preparación y planeación pedagógica, y atención a la diversidad y ritmos de aprendizaje.

El instrumento fue sometido a validación de contenido mediante el juicio de tres expertos en pedagogía y metodología cualitativa. Se realizaron ajustes en el lenguaje, secuencia y claridad de las preguntas para garantizar su pertinencia y coherencia con el objetivo investigativo.

El proceso analítico se desarrolló en cuatro fases, con integración de herramientas de análisis cualitativo asistido por *software*:

- *Fase 1: revisión documental y construcción conceptual.* Se revisaron *syllabus* universitarios y literatura académica especializada, con el fin de delimitar conceptualmente el saber pedagógico y sus componentes. Luego, se establecieron las categorías preliminares que guiaron el diseño del instrumento.

- *Fase 2: recolección de información y organización inicial.* Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 39 docentes, las cuales se transcribieron y clasificaron por criterios como género, experiencia docente, nivel de formación y tipo de institución.
- *Fase 3: análisis cualitativo con ATLAS.ti.* Se codificaron y subcodificaron las entrevistas mediante este *software*, por medio de un enfoque inductivo-deductivo. Se establecieron categorías como vocación docente, planeación y ritmos de aprendizaje, a partir de los indicadores definidos previamente.
- *Fase 4: interpretación y triangulación teórica.* Los resultados fueron interpretados a la luz de los marcos teóricos trabajados, permitiendo reflexionar sobre cómo se configura el saber pedagógico en la práctica docente cotidiana. Esta fase concluyó con la integración de categorías emergentes y su contrastación con la literatura especializada.

## Categorías y construcción del concepto de saber pedagógico

El concepto de *saber pedagógico* fue trabajado como una construcción situada, compuesta por diversos elementos que emergen de la experiencia, la formación, la reflexión y la práctica docente. Luego de la revisión teórica y el análisis de entrevistas, se definieron los siguientes *indicadores operativos* para identificar este saber:

- *Vocación docente:* motivación profesional, compromiso ético, sentido de pertenencia, narrativa identitaria.
- *Preparación y planeación pedagógica:* diseño intencional de clases, selección de estrategias, recursos, evaluación formativa, planificación contextualizada.
- *Atención a ritmos de aprendizaje:* diferenciación pedagógica, adaptación curricular, estrategias inclusivas.

Cada uno de estos indicadores se asoció con subcategorías temáticas en el proceso de codificación.

### Análisis de datos

Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas mediante el programa *ATLAS.ti*, versión 7.0. Se aplicó un proceso de análisis temático inductivo-deductivo:

- *Codificación abierta*: identificación inicial de unidades de sentido en los discursos.
- *Codificación axial*: agrupación por categorías y subcategorías.
- *Construcción de redes semánticas*: mediante el *software*, se visualizaron relaciones entre categorías emergentes.
- *Triangulación teórica*: se contrastaron los hallazgos con los referentes teóricos revisados.

Gracias a este procedimiento, se le dio rigor al análisis, lo cual facilitó la interpretación de los sentidos atribuidos por los docentes a su práctica y a su saber pedagógico.

### Consideraciones éticas

La investigación siguió los principios éticos de consentimiento informado, confidencialidad y

voluntariedad. Los participantes firmaron un consentimiento que explicó los fines del estudio, el uso de la información y el respeto a la privacidad. En este sentido, se resolvió lo detallado en la [tabla 1](#).

### Resultados y discusión

Los resultados de este estudio se organizan en torno a tres representaciones clave que surgieron de las entrevistas: la vocación como elemento fundante del ejercicio docente; la preparación y planeación como soporte indispensable de la acción pedagógica; y la atención a los ritmos de aprendizaje como condición fundamental para el desarrollo de procesos inclusivos. Esta reflexión recoge las voces de los 39 docentes entrevistados, cuyas experiencias ayudan a comprender cómo estos elementos se integran en la construcción del saber pedagógico desde su práctica cotidiana.

Estas representaciones se sintetizan en la [tabla 2](#), la cual detalla la dimensión, categorías, subcategorías e indicadores derivados del análisis de las entrevistas.

### Vocación docente: sentido ético y compromiso afectivo

La mayoría de los docentes entrevistados manifestó que la vocación no solo representa un

**Tabla 1**

*Observaciones metodológicas y ajustes aplicados al proceso de análisis documental*

Observación	Solución aplicada
No se explica el origen ni criterios del análisis documental.	Se define el origen ( <i>syllabus</i> , textos teóricos) y criterios (pertinencia temática, contexto colombiano).
Falta de definición de categorías e indicadores.	Se definen claramente las categorías e indicadores, vinculados a la teoría.
No se presenta proceso de validación del instrumento.	Se explica validación por juicio experto.
No queda claro cómo se recoge el saber pedagógico.	Se aclara que es una construcción situada, codificada mediante indicadores concretos.
Técnica de análisis poco desarrollada	Se detalla el uso de <i>ATLAS.ti</i> y fases del análisis temático.



**Tabla 2***Dimensión, categoría, subcategoría e indicadores surgidos de la entrevista*

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Indicadores
Práctica pedagógica del docente	Elementos de la práctica pedagógica	Saber pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocación.</li> <li>• Preparación y planeación docente.</li> <li>• Ritmos de aprendizaje.</li> </ul>

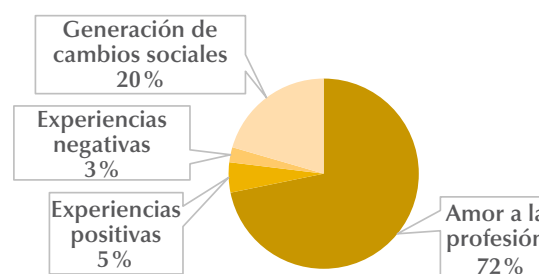
interés profesional, sino una convicción profunda vinculada a su identidad y trayectoria de vida. Como señaló una docente rural: “Uno no se hace maestro por obligación; esto nace del alma, es algo que uno siente desde muy joven cuando quiere ayudar a los demás a aprender y crecer” (entrevista a docente, Inyi Yadire Alvarado Pedraza, 2024).

Esta concepción ética y afectiva de la vocación se entrelaza con la definición de Larrosa (2010), para quien hay una inclinación natural hacia la enseñanza con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder transformador de la educación.

Más allá de una idealización romántica, los participantes reconocen que la vocación implica asumir la docencia con responsabilidad social, resiliencia y disposición a enfrentar los desafíos estructurales del sistema educativo. Como afirmó otro docente: “A veces uno quisiera rendirse, pero ver el cambio en los estudiantes lo motiva a seguir, es una vocación que se reafirma cada día en el aula” (entrevista a docente Clemencia Herrera Rojas, 2024).

Esta vocación se concreta en decisiones pedagógicas que responden a las necesidades del contexto. En lugar de tratarse de una causa única del saber pedagógico, se plantea como un factor que lo dinamiza y lo orienta éticamente. En línea con esto, proponemos interpretarla como una fuerza constitutiva del compromiso pedagógico, que se entreteje con el conocimiento profesional y la experiencia docente (Shulman, 1987; Eusse Zuluaga, 2006).

Según la figura 5, la vocación docente se sostiene tanto por factores externos (como las condiciones laborales), como por un compromiso interno

**Figura 5***Vocación docente*

**Fuente:** Elaboración propia.

con la profesión. La importancia del “amor a la profesión” destaca la necesidad de cuidar y fortalecer el bienestar emocional de los docentes, pues es su principal fuente de motivación. Esto indica, primero, que la existencia de motivaciones vinculadas al cambio social es un componente de transformación, y segundo, que una parte significativa de los docentes ve su labor como un medio para incidir positivamente en su entorno o comunidad.

### Preparación y planeación: de la intención pedagógica a la acción situada

Los 39 docentes coincidieron en la importancia de planear con base en el conocimiento del contexto. La planeación, según sus relatos, implica comprender el entorno sociocultural y diseñar estrategias pertinentes; no se reduce a la organización de contenidos: “Uno tiene que preparar la clase sabiendo quiénes son los niños, de dónde vienen, qué les gusta. No es copiar un plan, es construir con ellos”, explicó la docente Clemencia Herrera Rojas (2024) del municipio de Duitama.

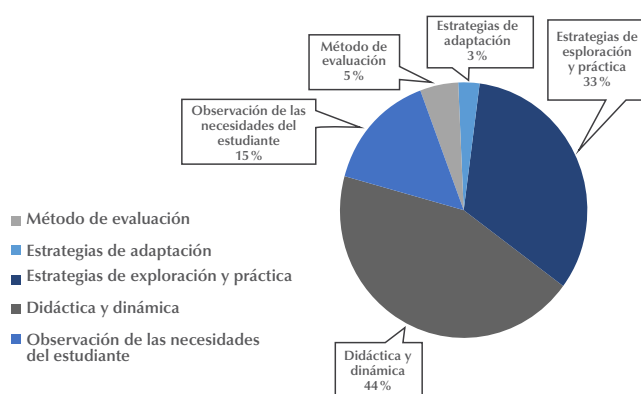


Esta visión de la planeación como práctica situada y reflexiva se alinea con Cáceres *et al.* (2003), quienes subrayan que la formación docente debe constituirse en un proceso continuo de adquisición, resignificación y ajuste de saberes.

Además, se identificó un fuerte compromiso con la mejora constante de la práctica, lo cual se evidencia en la búsqueda activa de recursos, metodologías y herramientas digitales que respondan a la diversidad del aula.

**Figura 6**

*Planeación o preparación*



**Fuente:** Elaboración propia.

La figura 6 muestra un predominio de lo didáctico-práctico en la labor docente, evidenciado por la alta representación de categorías como “didáctica y dinámica” y “estrategias de exploración y práctica”, lo cual sugiere una orientación metodológica activa centrada en la participación del estudiante. A su vez, la “observación de las necesidades del estudiante” constituye una mirada pedagógica sensible a la diversidad, alineada con propuestas como el *diseño universal para el aprendizaje* (DUA) y la pedagogía diferenciada. No obstante, los bajos porcentajes asignados a la evaluación y a las estrategias de adaptación revelan áreas críticas que requieren fortalecimiento, tanto en los procesos de formación docente como en la práctica reflexiva, para asegurar una enseñanza inclusiva y contextualizada.

## Ritmos de aprendizaje: equidad, respeto y autonomía

Uno de los temas más recurrentes en las entrevistas realizadas en 2024 fue el reconocimiento de la diversidad de ritmos de aprendizaje. Los docentes señalaron la necesidad de flexibilizar las estrategias pedagógicas para atender las diferencias individuales: “Hay niños que aprenden rápido y otros que necesitan más tiempo. No se puede medir a todos con la misma regla”, indicó la docente Gina Paola Caita Sotelo (2024), de Sogamoso.

Esta postura implica una mirada ética hacia el estudiante como sujeto único, con su propio proceso. En este sentido, se plantea la urgencia de crear ambientes de confianza y respeto, donde los niños y niñas puedan explorar y equivocarse sin temor.

Tal como lo plantean Medina *et al.* (2024), el vínculo pedagógico basado en la seguridad emocional es esencial para el aprendizaje significativo. Esto se observa en prácticas de evaluación formativa y adaptativa, que, según Ortiz (2005), obligan a repensar la enseñanza a partir de las respuestas y trayectorias de los estudiantes.

## Integración de hallazgos: hacia una comprensión compleja del saber pedagógico

Los tres ejes analizados —vocación, planeación y ritmos de aprendizaje— no actúan de forma aislada. Los docentes los integran en su práctica diaria como partes interdependientes de su saber pedagógico, entendido este como una forma situada, ética y experiencial de enseñar, no como un conocimiento técnico.

En este sentido, el saber pedagógico se construye desde la vocación, pero también a partir de la reflexión sobre la práctica, el aprendizaje continuo y el diálogo con las realidades de los estudiantes. Como lo sostiene el MEN (2014a), “el saber pedagógico es un conocimiento que se construye en torno al hecho educativo, que define las formas de

ser y hacer del docente, con relación a su función social y ética” (p. 21). Esta definición evidencia una concepción compleja y humanista del saber pedagógico, que reconoce que este no se reduce a un conocimiento técnico o instrumental, sino que está profundamente arraigado en la biografía del maestro y en su ejercicio ético

Sin embargo, esta afirmación no permite establecer una relación causal directa con la calidad educativa en sentido técnico, ya que esta categoría no fue operacionalizada en el marco de la presente investigación. Por tanto, se propone reformular el planteamiento de la siguiente manera: los docentes identifican que factores como la motivación, el deseo de enseñar y la intención ética de su práctica contribuyen significativamente a enriquecer los procesos educativos y a responder con mayor pertinencia a las necesidades de los estudiantes. Si bien no es posible establecer una relación directa con la calidad educativa, estos elementos pueden ser entendidos como condiciones facilitadoras de una enseñanza comprometida y contextualizada.

## Conclusiones

En relación con los objetivos planteados, se concluye que el saber pedagógico adquiere significado cuando el docente tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes, así como sus contextos institucionales, socioeconómicos y familiares. Este reconocimiento, junto con la identificación de las habilidades, fortalezas, debilidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, resulta ser un aspecto clave para desarrollar prácticas pedagógicas adaptadas a las circunstancias particulares del aula.

Asimismo, se observó que el saber pedagógico puede entenderse como un proceso que se adapta y cambia con el tiempo, influenciado por las experiencias del docente y las situaciones diversas que enfrenta en su labor. Este dinamismo no implica que se haya establecido una relación directa con las competencias docentes, ya que la investigación

no abordó esta conexión específicamente. Sin embargo, se puede señalar que el perfeccionamiento de la práctica pedagógica está relacionado con la experiencia adquirida y el contexto en el que se desarrolla.

El enfoque cualitativo y el uso del *software ATLAS.ti*, versión 7.0, apoyaron el análisis riguroso, sistemático y profundo de las percepciones docentes en torno al saber pedagógico. Este programa facilitó la codificación, segmentación y categorización de las entrevistas semiestructuradas, además de la identificación de patrones, relaciones temáticas y significados emergentes en los discursos de los participantes. Gracias a su funcionalidad para trabajar con datos no estructurados, *ATLAS.ti* fue fundamental para organizar el corpus textual, construir redes de análisis y generar mapas conceptuales que evidenciaran las conexiones entre categorías como vocación, planeación, práctica pedagógica y ritmos de aprendizaje. Igualmente, fortaleció la validez interpretativa del estudio, facilitó la visualización de hallazgos complejos, y aportó una comprensión más clara y contextualizada de las dinámicas educativas en el nivel de Educación Básica Primaria.

Por último, se destaca que la experiencia profesional y personal de los docentes, incluyendo vivencias de su infancia, tiene un impacto considerable en su labor educativa. Mientras algunos se inspiran en maestros que demostraron una actitud positiva y motivadora, otros han tomado como referencia experiencias negativas para evitar replicarlas en su práctica. Esto refuerza la importancia de la actitud docente, ya que las acciones del educador pueden dejar impresiones duraderas, positivas o negativas en los estudiantes, las cuales pueden influir en su desarrollo incluso en etapas posteriores de la vida.

## Reconocimientos

El presente artículo se deriva del proyecto de investigación titulado “Prácticas pedagógicas de los

docentes de Educación Básica Primaria de Boyacá”, con código SGI: 3469, adscrito al grupo de investigación RE-Educic (Re educación y didáctica), de la Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

## Referencias

- Acosta Valdeleón, W., Ángel Pardo, N. C., Pérez Pérez, T., Vargas Rojas, A., y Cárdenas Sánchez, D. (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*. Unisalle. <https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/03/Liderazgo-en-la-educacion-rural-con-enfoque-territorial.pdf>
- Asiú Corrales, L. E., Asiú Corrales, A. M., y Barboza Díaz, Ó. A. (2021). Evaluación formativa en la práctica pedagógica: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(78), 134-139. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1654>
- Ayala, J. E., Arboleda, R., y Souza, S. (2015). Motricidad y enseñanza: saberes que transitan en el aula. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 168-189.
- Cáceres, M., Díaz, L., León, C., Cruz, R., López, G., Iglesias, C., y Chaviano, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie3312900>
- Casas, C., y García, N. (2016). El saber pedagógico: categoría que transforma y configura la acción docente en la FUCS, una reflexión desde la especialización en docencia universitaria. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 2(25), 132-140. <https://revistas.fucsalud.edu.co/index.php/repertorio/article/view/79>
- Cornejo, R., y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 9(15), 11-52. 45-67. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>
- Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación de Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005899.pdf>
- Díaz Barriga, Á. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 27(108), 9-30. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n108/n108a02.pdf>
- Díaz Pedrozo, A. N., y Gutiérrez Guerra, N. E. (2019). *Historia y evolución de la Escuela Nueva como modelo educativo en Colombia* [Trabajo final de Especialización en Pedagogía y Didáctica. Pedagogía y desarrollo curricular]. Repositorio de la Universidad Católica de Oriente. <https://repositorio.uco.edu.co/server/api/core/bitstreams/4761f709-30b0-4d01-8b9a-b9c80901108a/content>
- Escontrela, M. (2003). Bases para reconstruir el diseño instruccional en los sistemas de educación a distancia. *Docencia Universitaria*, 4(1), 25-48. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_docu/article/view/4545](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_docu/article/view/4545)
- Estévez Carvajal, Z. L. (2025). *Habilidades blandas en estudiantes de la licenciatura en educación infantil de la universidad de pamplona* [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertad. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2004/1897>
- Eusse Zuluaga, O. E. (2006). La práctica pedagógica virtual: un reto frente a la educación presencial. En S. González López y L. L. Heras Gómez (comp.), *La universidad entre lo presencial y lo virtual* (pp. 65-77). Universidad Autónoma del Estado de México.
- Flores Meneses, M. (13 de octubre de 2010). Ser docente: reflexiones educativas desde la autonomía. *Médico Investigador Docente Proyectos de tesis y análisis estadístico*. <http://maiquiflores.over-blog.es/article-ser-docente-reflexiones-educativas-desde-la-autonomia-58848469.html>
- Fontana, A., y Frey, J. H. (2005). The interview: from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3.ª ed., pp. 695-727). Sage Publications.

- Fundación Escuela Nueva. (2025). *Campus virtual Renueva: construcción de comunidad de práctica docente*. <https://www.escuelanueva.org>
- Gil López, A. J., Antelm Lanzat, A. M., Pérez Navío, E., y Cacheiro González, M. L. (2023). Relación entre las competencias docentes, la planeación didáctica y el compromiso del estudiante: una perspectiva desde la educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 109-119. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/77198/4564456562302>
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia*, (15), 60-66. <https://campusacademica.rec.uba.ar/mod/resource/view.php?id=4245>
- Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, (40), 807-816. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2267979>
- Hernández, Y. (2020). *Revisión documental de las trayectorias y prácticas de la educación rural en Colombia entre 1994-2018* [Trabajo final de especialización]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11928>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Imbernón Muñoz, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En J. Gimeno Sacristán (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 588-603). Morata.
- Jiménez, A. (2021). *Pedagogía y formación docente en Colombia*. Editorial UD.
- Jiménez V, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 409-426. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>
- Kemmis, W., Edwards, G., Hardy, I., Grootenboer, P., y Bristol, L. (2013). *Changing practices, changing education*. Springer Science & Business Media.
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-52. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/143818/1/Vocaci%C3%B3n%20docente%20versus%20profesi%C3%B3n%20docente.pdf>
- Latorre, N. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, (30), 75-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052004000100005>
- Lomas, C. (ed.). (2015). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Flacso.
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. (2.ª ed.). Ediciones Universitarias de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=617221>
- Martínez Angoa, T. (2020). Resiliencia docente: un estudio de caso en una preparatoria universitaria. *IE: Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e882. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.882](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.882)
- Medina Moncayo, E. L., López Díaz, D. A., y Zúñiga Delgado, M. S. (2024). Clima organizacional y su incidencia en la gestión académica. *Prohominum: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(1), 8-21. <https://doi.org/10.47606/acven/ph00221>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *Estándares básicos de competencias docentes*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-342767\\_recurso\\_3.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-342767_recurso_3.pdf)
- Ministerio de Salud y Protección Social. (s. f.). *Ciclo de vida*. [https://www.minsalud.gov.co/proteccion-social/Paginas/cicloVida.aspx#:~:text=La%20siguiente%20clasificaci%C3%B3n%20es%20un,\(60%20a%C3%B1os%20y%20m%C3%A1s\)](https://www.minsalud.gov.co/proteccion-social/Paginas/cicloVida.aspx#:~:text=La%20siguiente%20clasificaci%C3%B3n%20es%20un,(60%20a%C3%B1os%20y%20m%C3%A1s))

- Mistral, G. (24 de mayo de 2024). *Decálogo del maestro*. <https://webdelmaestrocmf.com/portal/decalogo-del-maestro-de-gabriela-mistral/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *TALIS 2018 results: teachers and school leaders as valued professionals*. <https://www.oecd.org/education/talis/>
- Ortiz, O. (2005). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 103-122. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198006.pdf>
- Pineda Rodríguez, Y. L., y Loaiza Zuluaga, Y. E. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales superiores y las facultades de educación. *Praxis*, 14(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6992547>
- Pizarro Díaz, D. M. (2023). *El arte como agente transformador en los procesos de cambio social en los estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar Calima El Darién* [Informe de investigación]. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/1876dab8-bd6c-47db-828c-f00c10770c78/content>
- Ramírez, L., Mahecha, L., Forero, L., y Bueno, C. (2018). Ser maestro no vale la pena, vale la vida. *Nodos y Nudos*, 6(45), 104-115. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8634>
- Ripoll Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Teños*, 23(2), 286-304. <https://www.redalyc.org/journal/993/99366775006/99366775006.pdf>
- Rojas Valladares, A. L., Estévez Pichs, M. A., y Macías Merizalde, A. M. (2018). Interés profesional-vocación docente, en estudiantes de la carrera educación inicial. *Conrado*, 14(64), 72-79. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/789/822>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- Suárez Díaz, D. C., Liz, A. del P., y Parra Moreno, C. F. (2015). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia: un estudio de caso. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(15), 195-229. <https://doi.org/10.21830/19006586.23>
- Suckel, M., Rodríguez, G., Sáez, G., y Campos, D. (2020). El rol de la formación inicial docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 605-630. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40121>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. (Vol. 97). Narcea Ediciones.
- Vargas, J. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>





## Relatos y revisión de pares como prácticas de literacidad escolar

### Stories and peer review as school literacy practices

Histórias e revisão por pares como práticas de alfabetização escolar

Hilda Yaneth Zuleta Arango<sup>1</sup> , Natalia Andrea Alzate Alzate<sup>2</sup>  ,  
David Alberto Londoño Vásquez<sup>3</sup>  

#### Resumen

El artículo presenta los resultados de una tesis doctoral cuyo objetivo fue analizar los relatos de los estudiantes de quinto grado de un colegio público del municipio de Girardota (Colombia), como prácticas letradas en relación con la revisión intencionada entre pares. El estudio problematiza el uso de prácticas letradas institucionalizadas que responden a demandas curriculares desarticuladas del estudiante y su contexto sociocultural. Para esto, se toma el relato como narrativa y práctica letrada vernácula, que actúa como detonante escritural significativo, porque se origina en la vida misma del estudiante, lo que incide en su rol como escritor y revisor de sus pares. Se empleó una metodología cualitativa con un enfoque epistemológico hermenéutico-comprensivo. La población participante estuvo conformada por un grupo de quinto grado de la Institución Educativa Emiliano García (Girardota, Colombia). La recolección de información y su análisis evidencian que las prácticas de literacidad en contextos escolares generan cambios sociales a partir de la articulación entre lo cotidiano y lo académico. En este caso, el relato producto de la revisión entre pares, en cuanto práctica social, logra contextualizar la escritura en la escuela y señala un camino certero hacia la justicia social, al afianzar la literacidad de los estudiantes.

**Palabras clave:** literacidad, prácticas letradas, relato, revisión por pares.

#### Abstract

The paper presents the results of a doctoral thesis whose objective was to analyze the narratives of fifth grade students in a public school in the municipality of Girardota (Colombia) as literate practices in relation to intentional peer review. The study problematizes the use of institutionalized literate practices that respond to disjointed curricular demands of students and their sociocultural context. For this, the story is taken as narrative and vernacular literate practice, which acts as a significant scriptural trigger because it originates in the student's own life, which affects his role as a writer and peer reviewer. A qualitative methodology with a hermeneutic-comprehensive epistemological approach was used. The population was a group of fifth graders from the Emiliano García Educational Institution (Girardota, Colombia). The collection and analysis of the information shows that literacy practices in school contexts generate social changes from the articulation between the everyday and the academic. In this case, the story resulting from peer review, as a social practice, manages to contextualize writing in the school and points out an accurate path towards social justice, by strengthening the students' literacy.

**Keywords:** Literacy, Literate practices, Story, Peer review.

<sup>1</sup> Doctora en Educación. Secretaría de Educación de Antioquia, Colombia. Correo electrónico: [hilda.zuletaar@amigo.edu.co](mailto:hilda.zuletaar@amigo.edu.co).

<sup>2</sup> Doctora en Literatura. Universidad Católica Luis Amigó, Colombia. Correo electrónico: [natalia.alzateal@amigo.edu.co](mailto:natalia.alzateal@amigo.edu.co).

<sup>3</sup> Doctor y Posdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Institución Universitaria de Envigado, Colombia. Correo electrónico: [dalondono@correo.iue.edu.co](mailto:dalondono@correo.iue.edu.co).

**Cómo citar:** Zuleta, H., Alzate, N. y Londoño, D. (2025). Relatos y revisión de pares como prácticas de literacidad escolar. *Enunciación*, 30(1), 33-49. <https://doi.org/10.14483/22486798.21759>

Artículo recibido: 07 de marzo de 2024; aprobado: 30 de julio de 2024



## Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma tese de doutorado cujo objetivo foi analisar as narrativas de alunos do quinto ano de uma escola pública do município de Girardota (Colômbia) como práticas literárias em relação à revisão intencional por pares. O estudo problematiza o uso de práticas literárias institucionalizadas que respondem a demandas curriculares desarticuladas dos estudantes e de seu contexto sociocultural. Para isso, a história é tomada como prática literária narrativa e vernácula, que atua como um gatilho escriturístico significativo porque tem origem na própria vida do aluno, o que afeta seu papel como escritor e revisor. Utilizou-se metodologia qualitativa com abordagem epistemológica hermenêutico-abrangente. A população era uma turma do quinto ano da Instituição Educacional Emiliano García (Girardota, Colômbia). A coleta e análise das informações mostram que as práticas de alfabetização em contextos escolares geram mudanças sociais a partir da articulação entre o cotidiano e a vida acadêmica. Neste caso, a história resultante da avaliação por pares, enquanto prática social, consegue contextualizar a escrita na escola e aponta um certo caminho para a justiça social, ao fortalecer a alfabetização dos alunos.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Práticas literárias, História, Revisão por pares.

## Introducción

La enseñanza de la escritura en la escuela, a través del tiempo, se ha centrado en el desarrollo de habilidades (Montealegre y Forero, 2006), lo que ha limitado su uso en otros espacios de la vida de los estudiantes. Abordar la lectura y la escritura desde una mirada sociocultural (Riquelme y Quintero, 2017) significa considerar los modos de leer y escribir utilizados fuera del espacio escolar (Tapia, 2019), donde las formas de comunicación han evolucionado debido al avance de la tecnología (Vargas, 2019) y las necesidades del entorno (Cassany, 2009). Estos cambios particularizan los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes (Suárez et al., 2018), con situaciones comunicativas específicas (Unda y Florián, 2014) que determinan el empleo del lenguaje en comunidad (Jaramillo y Londoño, 2017).

Comprender que la lectura y la escritura son prácticas sociales (Street, 2003) que nunca terminan de aprenderse (Nemirovsky y Menéndez, 2023) es el paso inicial necesario para que la escuela no siga ignorando lo que acontece fuera de ella (Druker, 2021), e integre, en su quehacer pedagógico, las necesidades y expectativas de los estudiantes (Jiménez et al., 2020). Esta es la base para hablar de niveles de literacidad (Henao et al., 2011) desarrollados en los estudiantes, con justicia social y equidad, a partir de los cuales es posible responder de forma asertiva a las demandas del medio (Espinosa, 2018), e impactar la sociedad.

Pensar en una educación que apunte hacia la justicia social, en tanto promueva la inclusión, la equidad y la calidad, significa “garantizar equidad en los aprendizajes de todos los estudiantes” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, p. 3), a través de acciones que permitan superar la situación de desigualdad que existe en América Latina (Ramírez et al., 2021). Porque “no hay modo de pensar en una mayor armonía de la humanidad sin atender al escandaloso avance de la pobreza y la desigualdad, que viene en aumento en los últimos 30 años” (Arfuch, 2016, p. 234).

Los estudios regionales comparativos (Unesco, 2019) aseguran que el sistema escolar de América Latina no responde a la transformación social (Ramírez et al., 2021). Esto es alarmante, además, porque, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (OCDE e INEE, 2021), Colombia fue el país con la peor calificación.

Aunque en Colombia se promueva la educación como “proceso de formación permanente, personal, cultural y social” (Sanabria et al., 2020, p. 234), el dilema entre calidad y cobertura ha ocasionado una desatención en las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes en el aula de clase (Sanabria et al., 2020). La consecuencia de esto es una desarticulación entre lo que se hace dentro de la escuela y el impacto que dichas acciones podrían tener para la vida en sociedad.

Unido a esto, en Colombia, las diferencias entre la educación pública y privada son notorias (Sanabria *et al.*, 2020). De acuerdo con el Instituto para la Evaluación de la Educación (Icfes, 2021), los colegios privados se ubican por encima de la media nacional, mientras los públicos están por debajo de esta. En los grados tercero y quinto, los puntajes obtenidos en lenguaje, en 2019, por los estudiantes de colegios privados fueron considerablemente mayores a los presentados por los estudiantes de colegios oficiales urbanos, en todas las secretarías del país (MEN, 2020).

Lo anterior se ha asociado al cuestionamiento de las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en los establecimientos oficiales (Ospina, 2022), descontextualizadas (Ruíz, 2011) y ancladas únicamente al desarrollo de “habilidades propias de la alfabetización básica” (Espinosa, 2018, p. 2). Por consiguiente, es imperativo que las propuestas se “ajusten a las necesidades de los estudiantes, ampliando las oportunidades de éxito escolar para eliminar las barreras para su aprendizaje y participación” (Jiménez *et al.*, 2017, p. 10).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación propone conjugar las prácticas letradas institucionales (Hernández, 2021) con las letradas vernáculas (González y Londoño, 2019), mediante la introducción del relato y la revisión entre pares. Las narrativas, en el campo de la educación, promueven “la equidad del discurso” (Arfuch, 2016, p. 241); donde los estudiantes, a través de los relatos, pueden expresarse con voz propia, al incluirse en el diálogo, y les permiten situarse en otro punto de expresión que les da mayor confianza al momento de narrar sus historias.

De la misma forma, la interacción entre compañeros en un ejercicio de escritura que emerge desde la subjetividad supone un reconocimiento de la diferencia, por cuanto promueve la escucha de la “voz del otro” (Arfuch, 2016, p. 241), e impulsa valores de respeto e igualdad social, fundamentales en la actualidad.

Por tanto, vincular estas prácticas de literacidad escolar en favor de una justicia social, en

un mundo donde la globalización generaliza los contextos (Jiménez *et al.*, 2017), significa articular la educación brindada en la escuela con las necesidades presentes en el mundo social (Beltrán, 2019). Esto se refleja en la pregunta que enrutó la investigación: ¿Cómo afianzar las prácticas letradas de los estudiantes a partir del uso del relato en relación con la revisión intencionada entre pares en su entorno social?

El objetivo general fue analizar los relatos de los estudiantes de quinto grado de un colegio público del municipio de Girardota (Colombia) como prácticas letradas, en relación con la revisión intencionada entre pares en su entorno social.

## Marco conceptual

Asumir la lectura y la escritura desde una mirada sociocultural significa hablar de *literacidad* (Gamboa *et al.*, 2016), desde su interpretación en español. Para Cassany (2005), “la literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos” (p. 1). Por tanto, es una mirada diferente a la lectura y a la escritura que va más allá de la alfabetización, al representar su uso por fuera del espacio escolar (Zavala, 2008); e integra un propósito social definido que “incorpora una dimensión procedimental, que se orienta hacia la búsqueda y producción de significados” (Druker, 2021, p. 47).

La literacidad, en la investigación, se asumió desde la perspectiva sociocultural (Londoño *et al.*, 2021), debido a que es una “práctica social inserta a nuestro *habitus* cotidiano” (Zavala, 2002, p. 97). Este enfoque sugiere que es necesario “exceder las nociones básicas de adquirir las destrezas elementales de lectura y escritura” (Riquelme y Quintero, 2017, p. 94), para asociarlas con la vida misma, en cuanto al uso que se le da en la cotidianidad (Barton, 2013) y en las relaciones con el otro. La literacidad va más allá de los conocimientos básicos de la lengua (Sito y Moreno, 2021), al reconocer las diferentes estructuras discursivas que caracterizan cada contexto

(Barton y Hamilton, 2004). Esta forma de concebir el concepto implica, además, el desarrollo de diversas literacidades (Hernández, 2019), y “una manera de usar la lectura y la escritura con un propósito social específico” (Zavala, 2008, p. 71), que puede ser personal, familiar o social (Londoño, 2015).

En este contexto, las *prácticas letradas* hacen referencia a “cada una de las maneras recurrentes y habituales de usar los artefactos letrados en nuestra comunidad” (Cassany, 2009, p. 6); un uso que va más allá de la concepción instrumental de la escritura (Sito y Moreno, 2021) y se enmarca en la cultura al poder variar con el tiempo (Kalman, 2003), porque parten de situaciones concretas en las que se mueven las personas en su día a día (Galindo, 2014). Para Gamboa et al. (2016), las prácticas letradas están representadas en el uso que se le da a la lectura y a la escritura como “prácticas discursivas contextualizadas” (p. 56). Por tanto, en cada contexto o ámbito social, se dan unas prácticas letradas que obedecen a intereses particulares (Cassany, 2009), por lo que no son universales (Ferreiro, 2001). La escuela, la familia, la iglesia, los grupos de amigos y la comunidad desarrollan prácticas letradas propias (Tapia, 2019), esto se refiere al “carácter situacional de lo letrado” (Druker, 2021, p. 49); es decir, a la composición de aspectos socioculturales que determinan el uso del lenguaje en cada espacio (Cassany, 2009).

En palabras de Cassany (2009), las prácticas letradas “no están aisladas ni descontextualizadas” (p. 10), surgen en un momento y entorno específico; de allí, que emerjan prácticas letradas particulares (Tapia, 2019) que responden a las necesidades comunicativas de una comunidad (Ferreiro, 2001). De este modo, es importante que la escuela las integre a las prácticas que habitualmente desarrolla.

Las prácticas letradas que tradicionalmente emplea la escuela se denominan prácticas *letradas institucionalizadas* o *dominantes* (Camitta, 1993), reconocidas porque “buscan la homogeneización por medio de la instrucción de una técnica” (Gamboa et al., 2016, p. 60). Su instauración en el sistema educativo ha centrado la enseñanza

en el cumplimiento de reglas ortográficas y gramaticales (Tapia, 2019). Estas prácticas se han legitimado socialmente (Cassany, 2009), lo que les ha dado un estatus en detrimento de “las demandas reales de lectura y escritura de la comunidad” (Espinosa, 2018). La consecuencia ha sido una escritura descontextualizada (Avecillas, 2017), alejada de la diversidad sociocultural presente en las aulas de clase (Trujillo, 2005).

Por tanto, cuando se hace referencia a las prácticas letradas que se dan por fuera del espacio escolar, se habla de *prácticas letradas vernáculas*. Para Cassany (2012), “las prácticas letradas vernáculas representan el conjunto de tareas que ocurren en el ámbito privado y ocioso de la familia y los amigos, que hacemos por iniciativa propia, cuándo y cómo se nos da la gana” (p. 92). Son las prácticas que suceden al margen de la escuela (Vargas, 2019), y rompen con la concepción instrumental de la escritura (Sito y Moreno, 2021), lo que las hace propias de una tradición cultural.

De esta manera, llevar a la escuela prácticas letradas vernáculas que le permitan al estudiante escribir desde su realidad (Hernández, 2021) es una manera de anudar su cultura e historia con las prácticas letradas académicas (Zurita y Moreno, 2019), que carecen de significado y motivación para los estudiantes.

El *relato*, como práctica letrada vernácula, es la apuesta de esta investigación. Porque, al partir de la naturaleza narrativa de los seres humanos (Murillo, 2015), se evocan situaciones pasadas que, al llevarlas al lenguaje (Cardona et al., 2015), contextualizan la escritura en la escuela y dan sentido a la existencia (Shankar et al., 2001). Esta es una situación escritural que “involucra las voces de los estudiantes, su bagaje cultural, su lengua, sus experiencias de vida” (Sito y Moreno, 2021, p. 163). De forma que “se evita que la escuela continúe de espaldas a su entorno” (Pérez, 2018, p. 22), al margen de las transformaciones sociales que ocurren por fuera de ella.

Los relatos dan cuenta de aspectos de la vida familiar, escolar, social, religiosa, deportiva, entre

otros, de las personas (Duque y Londoño, 2014); narrativas que detallan una memoria que, posiblemente, ha dejado una huella en su existencia (Arfuch, 2012); una memoria que, al narrarse, “se construye, se recrea, se reinventa” (Meza, 2012, p. 2); y al compartirse socialmente a través del lenguaje (Ricoeur, 2006), genera significados colectivos al retratar una época específica de la historia (Zurita y Moreno, 2019).

Partiendo de que “no hay vida humana sin relato” (Murillo, 2015, p. 67), este estudio articuló la escritura de los relatos con la *revisión por pares*, dado que es una práctica social que mejora la escritura (Morales y Espinoza, 2005). La revisión por pares “es una herramienta didáctica que consiste en la creación de espacios de diálogo” (Boillos, 2021, p. 3), donde el estudiante tiene la oportunidad de asumir el rol de lector y de escritor (Hernández et al., 2020). También, invita al estudiante a comprender que el texto no queda listo a la primera (Castedo, 2003). De ahí la importancia de no escribir en solitario (Ferreira, 2015), de beneficiarse del trabajo entre compañeros (Peñalva et al., 2012), en un clima que fortalece las relaciones interpersonales (Lanz, 2018).

La revisión por pares se convierte en una estrategia que reivindica la justicia social, al promover principios como la equidad y la inclusión en el uso del lenguaje (Arfuch, 2016). Además, garantiza el acceso a una educación de calidad, mediante la promoción del diálogo y la participación con equidad en el trabajo colaborativo.

## Metodología

### Tipo de investigación y perspectiva epistemológica

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 2012), dentro de una perspectiva epistemológica hermenéutico-comprensiva (Herrera, 2009), con el propósito de afianzar las prácticas letradas de los estudiantes de quinto que participaron en la

investigación. Acercarse a este problema desde una mirada cualitativa permitió relacionarse con los participantes y entender la razón por la que su nivel de escritura obedece a una enseñanza tradicional que opera en la institución. De esta forma, la perspectiva hermenéutico-comprensiva facilitó la comprensión de los factores socioculturales que se ignoran al momento de diseñar estrategias pedagógicas y didácticas para la enseñanza de la escritura. Situación que se tramita desde la propuesta de este estudio, en la medida que posiciona a la escuela en su papel de promotora hacia una sociedad más justa.

### Participantes

El establecimiento donde se llevó a cabo la investigación fue la Institución Educativa Emiliano García, ubicada en la zona urbana del municipio de Girardota, departamento de Antioquia (Colombia). Los participantes fueron treintaicinco estudiantes del grupo Quinto 01 (2022), en edades entre los 10 y 13 años. También, participaron cinco padres de familia de los estudiantes, seleccionados según su grado de compromiso con la institución. Allí, se convocaron a los padres de familia de los estudiantes, quienes diligenciaron el consentimiento informado para participar en la investigación.

### Técnicas e instrumentos

Para la revisión documental (RD), se tomaron dos instrumentos de la institución: la *Malla curricular* (MC) y el *Microcurrículo* (MI) de lenguaje; donde se diligenciaron las respectivas rúbricas de RD. La prueba de entrada (PE) se aplicó a los treintaicinco estudiantes de quinto (PE), la cual se valoró a partir de una rúbrica de revisión que tomó las microhabilidades para la producción de textos (MEN, 2017). Luego, en la observación participante (OP), se implementaron doce talleres de escritura (T), en sesiones de dos horas los viernes. Cada taller comprendía cinco fases (ambientación, producción, revisión, reescritura y socialización grupal), en las



que, esencialmente, los estudiantes escribían un relato –de acuerdo con el tema del taller–, lo revisaban con sus pares y lo leían a sus compañeros. La descripción de esta experiencia se registró por medio de doce bitácoras (B). Al final de cada T, los estudiantes entregaban dos hojas: una con el borrador del relato, que contenía las sugerencias realizadas por el par revisor; y otra, con la reescritura del relato. Para el análisis de los relatos y el ejercicio de revisión de pares, se diseñó una rúbrica, la cual fue validada por expertos.

Una vez finalizados los talleres de escritura (T), se aplicó una entrevista a estudiantes (EE). Para esto, se seleccionaron, de forma aleatoria, seis de los participantes que realizaron los T, con los que se hizo una entrevista semiestructurada, con veintitrés preguntas. También se llevó a cabo el grupo focal (GF), que contó con la participación de cinco padres de familia, escogidos de forma intencional, según su grado de compromiso con la institución.

Cada instrumento empleado fue validado por expertos (González et al., 2021) y, posteriormente, por el Comité de Bioética de la universidad (Riquelme y Londoño, 2020). Entre los expertos, se contó con la participación de tres investigadores con doctorado y experiencia investigativa en la temática propuesta, de los cuales dos fueron nacionales y uno internacional.

La unidad de análisis estuvo representada en la información extraída de cada uno de los instrumentos aplicados en la investigación. La unidad recolectada se organizó, clasificó, categorizó y codificó según las categorías y subcategorías de análisis (Ortega et al., 2022). En una primera etapa se codificó la información relacionada con la categoría *prácticas letradas*, de allí surgieron las subcategorías de literacidad, prácticas letradas dominantes y prácticas letradas vernáculas. En la segunda etapa, *relatos*, se codificó la información relacionada a los relatos como narrativas y el entorno social. Por último, se analizó la información relacionada a la *revisión por pares*, donde se codificaron y categorizaron los datos relacionados a los roles que asumió cada estudiante como lector y escritor de textos y el ejercicio de reescritura. Para

ello, se empleó una matriz de múltiples entradas, la cual permitió efectuar las codificaciones abierta y axial de las categorías (Ortega et al., 2022) y, posteriormente, la selectiva (Monge, 2015).

## Resultados y análisis

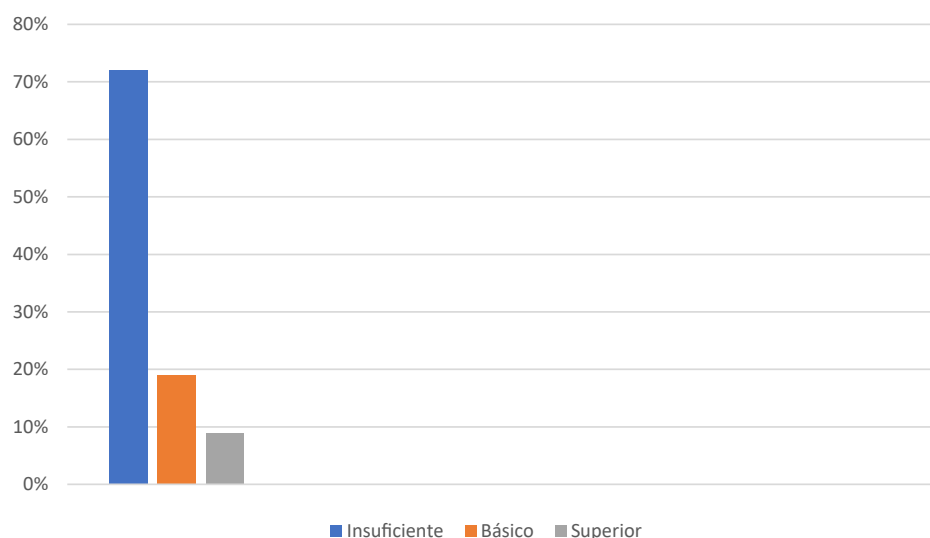
Tras la revisión documental (RD) de la *Malla curricular* (MC) y el *Microcurrículo* (MI) de *lenguaje* de la institución, se encontró una discrepancia entre lo que cada uno de estos expone. Por un lado, la MC y el MI enfocan la visión de lectura y escritura desde la condición de ser alfabetizado (Riquelme y Quintero, 2017), al enunciar un conjunto de desempeños y competencias que describen el desarrollo de habilidades (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2005): “Demuestro en trabajos y tareas mis habilidades desarrolladas en el área” (MI); “Reconoce la estructura de una narración” (MC).

En cambio, en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que allí se citan, aparece un enfoque que promueve una enseñanza de la lectura y la escritura que integra la cultura de los estudiantes (Lerner, 2001). Por ejemplo: “DBA 7 Construye textos orales atendiendo a los contextos de uso, a los posibles interlocutores y a las líneas temáticas pertinentes con el propósito comunicativo en el que se enmarca el discurso” (MC).

Por tanto, la acción de integrar los DBA a estos documentos, sin antes hacer un trabajo de reflexión desde lo sociocontextual (Riquelme, 2016), busca cumplir con una directriz del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020), que no posibilita un cambio significativo en las aulas de clase.

En cuanto a la aplicación de la prueba de entrada (PE), aplicada a los treintaicinco estudiantes de quinto, el resultado final se ilustra en la figura 1.

El resultado general evidenció las falencias escriturales que presentaban los participantes de la investigación, y demostró que no cuentan con las competencias señaladas para este nivel educativo (MEN, 2020).

**Figura 1***Resultado general de la prueba de entrada (PE)*

Continuando con la aplicación de los talleres de escritura (T), en la bitácora (B), se describe cómo los estudiantes avanzaron en su literacidad (Londoño, 2015). Allí, se detalla cómo en cada sesión emergió esa subjetividad e intersubjetividad (Barton y Hamilton, 2004) que, desde prácticas tradicionales, es difícil que salga a flote. Esta situación se evidenció así: “Comenzaron el relato, muy concentrados; ninguno dudó en soltarse a escribir porque es un tema que hace parte de su contexto” (BT8).

La bitácora de los T refleja un proceso en el que los estudiantes aprendieron a emplear la escritura para resolver cada situación comunicativa (Londoño, 2015). También, significó un medio para hablar de su cultura y narrar experiencias que han marcado sus vidas:

Luisa, una estudiante venezolana que lleva tres años en la institución, leyó su relato. Los compañeros al final la felicitaron por la manera de organizar sus ideas. Porque fue notorio la amplia descripción que hizo del contexto que rodeó su historia. También le preguntaron por aspectos particulares de su cultura de origen, ya que ella usó términos propios de su región. (BT9)

Estas posibilidades que trae el uso las prácticas letradas contextualizadas (Castañeda y Henao, 2005) las vivieron los participantes en esta investigación, quienes al narrar acontecimientos de su vida (Arfuch, 2008), por medio del relato, generaron un nivel de aceptación y motivación (Lanz, 2018), que capturó su atención (Peñalva et al., 2012): “Cada vez me sorprendo del comportamiento de los estudiantes durante el desarrollo de los talleres de escritura (T), se muestran alegres, dispuestos y a la expectativa de con cual compañeros les toca trabajar”. (BT8).

En cuanto al análisis de los relatos, se observó que, en los primeros T realizados, algunos presentaron dificultades en el “uso del lenguaje” (Riquelme y Quintero, 2017). Son estudiantes con un bajo nivel de literacidad (Henao et al., 2011), quienes, a pesar de narrar episodios significativos de sus vidas (Murillo, 2015), en los textos se reflejó una carencia de habilidades cognitivas (Cassany, 2006). De ahí, la importancia de conjugar lo académico con lo vernáculo. El siguiente texto se transcribe tal cual lo escribió el estudiante:

Un día mi mamá y yo tenía 5 año es día íbamos para medello apie caminamos y caminamos tanto



que yo tenía tanta sep quecasime desmayo pero mi mamá lla venia prepara para estos situasion. ella me dio agua y perdimos cotinuar cominado astaque yo cosimecoigo dentro deun gueco yo estava tan pero tambien me asuste es se día me quebre el pie lla cuando lle gamos a medellín a mi mamá llama a la ambulancia y me llevora al Hospital yo estava tan asustad que me des malle los medico a pro ve cha ron que yo esta desmallado para aregranme el pie roto. (RE2T1)

En las entrevistas a estudiantes (EE), algunos hicieron referencia a que esta era la primera vez que hablaban, en el colegio, de experiencias que les había ocurrido. Agregaron que esto representó un espacio significativo en el que pudieron recordar momentos vividos que forman parte de su historia (Arfuch, 2010). Un pasado que, pocas veces, se trae a la memoria debido a que, en la escuela, este tipo de escrituras no tienen lugar: “Me sentí maravillada con los relatos de mis compañeros y sus historias de vida” (EE5P11); “A mí me parecieron que los relatos ayudan mucho porque hacen traer recuerdos que uno ya diría que a esta edad no recuerda” (EE1P1).

Este nivel de satisfacción con la experiencia de los T, los llevó a cambiar su manera de ver la escritura en la escuela (Zavala, 2002), sin perder de vista aspectos formales del proceso (Cassany et al., 2008).

En cuanto al ejercicio de escritura y la revisión por pares, inicialmente los estudiantes centraron su atención en aspectos lingüísticos de la lengua (Tapia, 2019). Esta característica responde a lo que han visto en el docente señalar cuando hace ejercicios de escritura (Álvarez y Moreno, 2014). Sin embargo, luego de la intervención de los T, las observaciones señalaban otros aspectos.

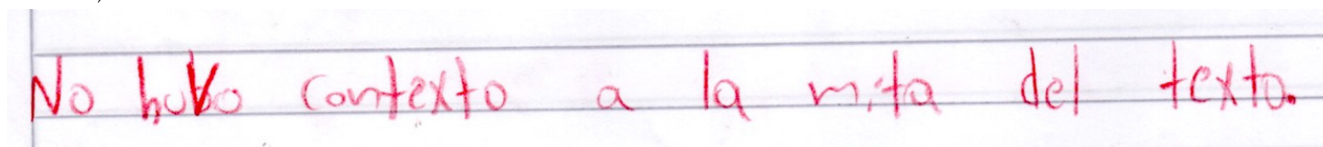
En la EE, también comentaron que la revisión de la escritura era una práctica desconocida para ellos, pero con los T, lo aprendieron (Carlino, 2005): “Cuando empezamos los talleres, yo sentía que no tenía nada que corregirle a mi compañero, pero luego empecé a ver en qué se equivocaban” (EE5P13).

Unido a este comentario, expresaron que, cuando constataron que los relatos los leía su compañero, cuya intención era brindar aportes para mejorar el texto (Cassany, 2009), adquirieron mayor confianza y autonomía (Vargas, 2014); que se reflejó en la calidad de los textos (Morales y Espinoza, 2005):

Saber que uno escribe y que otros compañeros lo leerán, le ayuda a uno a mejorar la escritura y la ortografía. A no comerme letras, a no dejar palabras mochas... porque otros leerán lo que escribes y así conocerán muchas cosas de nuestra vida. (EE5P1)

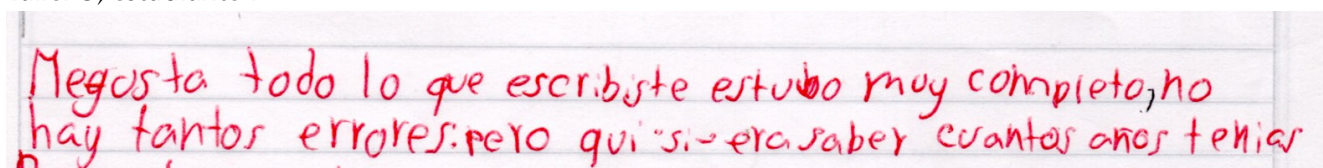
**Figura 2**

Taller 9, estudiante 26



**Figura 3**

Taller 3, estudiante 7



La revisión por pares ayudó a los participantes a reconocer que asumen varios roles (Mora-les y Espinoza, 2005, p. 334), que poco a poco se desempeñaron mejor:

A mí me gustaron mucho los talleres de escritura, porque la experiencia de ver cómo mis amigos me corregían una tilde, un punto, una mayúscula... cuando iba a hacer la reescritura me acordaba de estos detalles, incluso cuando estaba en otra materia lo ponía en práctica y mi letra mejoraba sin parar. (EE3P1)

En este proceso escritural desarrollado con los estudiantes de quinto, se enfatizó en que cada uno decide si asume las sugerencias que le hace su compañero (Carlino, 2005), o “se distancia de ellas” (López, 2012, p. 359): “Me sentí mal cuando mi compañero no me revisaba bien la ortografía. Por eso, en la reescritura del relato, tomaba solo las correcciones que me parecían correctas” (EE2P3).

Durante los T, se presentaron situaciones de conflicto entre compañeros. Debido a que la revisión entre pares no es una práctica sencilla (Cassany, 2000), se aprende a revisar en la medida que se aprende a escribir. De ahí la importancia de trabajarla durante todo el proceso de formación:

No me gustó cuando mi compañero me quitaba la hoja bruscamente y no permitía que le corrigiera. (EE3P3)

Tampoco me gustó que cuando yo revisaba el relato de mis compañeros, se te quedaban viendo, diciendo que sí estaba bueno y ponían caras malas. (EE2P3)

Unido a lo anterior, al ser la escuela un espacio de socialización (Echavarría, 2003), de continua confrontación con sus pares, aceptar de buena manera (Carlino, 2005) las observaciones del compañero es algo que se aprende cada día. En la EE, algunos comentaron: “Unos revisaban mejor que

otros” (EE4P6); “Julián me señaló palabras que yo tenía bien escritas” (EE3P14).

Pero, también los estudiantes reconocieron el aprendizaje que la experiencia de revisión les brindó: “Yo nunca revisaba lo que escribía, y después de participar de los talleres, leo varias veces lo que escribo” (EE2P9).

Pasando al trabajo que se realizó en el grupo focal (GF), se evidenció que la familia fortalece una idea tradicional de lectura y escritura (Tapia, 2019), donde se excluyen sus usos sociales. Los padres continúan replicando lo que recibieron en la escuela (Castañeda y Henao, 2005):

Nosotros no tenemos libros, solo la cartilla de Nacho, que nos regalaron cuando mi hijo estaba aprendiendo a leer. No nos gusta comparar el periódico, ni revistas. En la pandemia llevaba a mi hijo donde una prima para que se conectara a las clases. Porque en mi casa no tenemos computador. (GFM5P3)

También, en el GF, se observó la influencia de la religión en las prácticas letradas que emplean: “Nos sentamos con mi hija y leemos la Biblia todas las noches. Le preguntamos qué aprendió para su vida. Luego ella escribe los puntos que más le gustaron de esta historia” (GFM4P2).

Ambientes poco letrados, donde se lee y se escribe poco, reflejan una cultura escrita (Carlino, 2005) precaria. En el GF, luego de preguntarles sobre cómo han estimulado el lenguaje de sus hijos, la respuesta más común fue “Nosotros ponemos a nuestro hijo a hacer planas, para que mejore la letra. Que transcriba de la cartilla al cuaderno. También le compramos cuentos para que lea” (GFM1P2).

Dentro de esta concepción sesgada y dominante de escritura, los estudiantes introyectan un miedo al error, a equivocarse (Tapia, 2019), porque esperan que sean reprendidos por el adulto, que puede ser de la familia o el docente en la escuela: “Cuando mi hija no escribe bonito, le arranco la hoja y que repita” (GFM3P5).

En el GF, los padres de familia tuvieron la oportunidad de leer los relatos de sus hijos. Al final, comentaron sobre el uso de esta práctica letrada:

Me parece una estrategia acertada, es importante que a través del relato los estudiantes tengan la oportunidad de traer a la memoria momentos y situaciones vividas. (GFM2P6)

Es importante que nuestros hijos tengan la oportunidad de contar momentos de su vida, sean tristes o felices. (GFM2P6)

En cuanto al ejercicio de revisión por pares, los padres de familia manifestaron:

Me gustó la experiencia, porque mi hijo aprendió a escribir algunas palabras que con frecuencia escribía de forma incorrecta. (GFM2P10)

Me parece que ponerlos a trabajar por parejas es muy bueno. Porque mi hijo, al comienzo, no revisaba lo que escribía y ahora cada vez que escribe vuelve a leer para mirar si le quedó bien escrito. (GFM3P7)

Al finalizar el trabajo de campo es importante resaltar el propósito pedagógico de la investigación; donde se buscó afianzar las prácticas letradas de los participantes, en la medida que hacían uso del relato y la revisión entre pares. Este fue un proceso escritural significativo, aunque, poco habitual en las prácticas pedagógicas de los docentes, con el que se logró disminuir la desigualdad existente en el aula. Al fomentar valores como la equidad y la inclusión, sus voces fueron escuchadas, su temor al rechazo se redujo y asumieron un papel protagónico que generó un ambiente “significante esencial en el momento presente, en el cual la discriminación y la xenofobia, la violencia física y discursiva parecen triunfar en todo tipo de escenarios” (Arfuch, 2016, p. 241).

La escuela, en su afán de homogeneizar los procesos de enseñanza (Gamboa *et al.*, 2016), pensando que los estudiantes deben manejar a la perfección el sistema de escritura

(Cassany *et al.*, 2008), olvidó su papel transformador dentro de la sociedad. De allí que centró todos sus esfuerzos en el desarrollo de habilidades cognitivas propias de la lengua (Cassany, 2005); al potenciar un uso instrumental de la escritura (Sito y Moreno, 2021), reflejado en el uso de didácticas que solo tienen sentido dentro del espacio escolar.

Este camino que tomó la escuela ha ocasionado que las instituciones educativas ignoren metas amparadas en la justicia social, que garanticen la paz en las comunidades (Arfuch, 2016), y se preocupen por cumplir unos lineamientos curriculares (MEN, 1998). Esto lleva a los establecimientos a querer destacarse en los resultados de pruebas externas (La República, 2019); lo que termina por fortalecer el uso exclusivo de prácticas letradas dominantes. Estar de espaldas a las necesidades reales de la comunidad (Espinosa, 2018) ha ocasionado que aumente la desigualdad y la exclusión, en un campo donde se deben garantizar la equidad y la participación.

Los resultados de la investigación evidenciaron la oportunidad que tiene la escuela de asumir una postura diferente frente a la enseñanza de la lectura y la escritura. Una mirada enmarcada en el enfoque sociocultural de la literacidad (Zavala, 2008) le permite al estudiante hacer uso del lenguaje desde la inclusión y desarrollar su capacidad crítica y reflexiva (Trigos, 2019), lo que le abre espacios para desempeñarse en distintos roles en la sociedad.

Abordar la escritura desde experiencias significativas para los estudiantes (Tapia, 2019), donde emerge su naturaleza social y cultural (Riquelme y Quintero, 2017), significa ir en contra de los modos de excluyentes de expresión, que ignoran las literacidades locales (Druker, 2021), y privilegian modelos autónomos de literacidad (Gamboa *et al.*, 2016) que se resisten a la transformación social.

Para este estudio, escoger el relato, desde las narrativas (Arfuch, 2016), implicó dejar entrar al aula de clase las subjetividades e intersubjetividades de cada estudiante (Murillo, 2015). Esta situación escritural genera equidad e inclusión, y los lleva a

remontarse a lo vivido (Quiceno, 2021), desde episodios que han dejado huella en su historia (Londoño, 2015). Esta experiencia fortaleció su identidad narrativa (Ricoeur, 2003) y despertó su creatividad escritural (Zapatero y Martín, 2013), sin perder de vista las herramientas gramaticales propias de la lengua (Cassany, 2005).

Promover en la escuela formas escriturales que desarrollen la autonomía de los estudiantes (Ferreiro, 2013), y que desafíen la desigualdad cultural, al salirse de las narraciones típicas de la escritura tradicional (Acevedo et al., 2017), representa prepararlos para un mundo globalizado que se fortalece desde los valores que prevé la justicia social, al “poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada” (Girón y Vallejo, 1992, p. 14).

A pesar de que este estudio corroboró que los participantes se mueven en ambientes de desigualdad social, poco letrados (Pedragosa et al., 2016), donde no hay equidad de oportunidades, la educación pública no puede seguir reforzando esta brecha (Ospina, 2022). La escuela debe procurar una educación que potencie la justicia social (Arroyo, 2006), donde los estudiantes de colegios privados y públicos desarrollen múltiples literacidades (Hernández, 2019), que les abran las puertas a un futuro de oportunidades.

Por otro lado, esta investigación constató el aporte significativo de la revisión por pares, a la escritural; un proceso que debe abordarse de forma conjunta (Hernández et al., 2020), desde la Primaria (López, 2012). Los participantes del estudio aprendieron que los textos requieren de la revisión (Vargas, 2014), y que deben someterse a otras miradas. Igualmente entendieron que la revisión es la oportunidad de reflexionar sobre la escritura (Castedo, 2003), y al hacerse entre pares, como “proceso cooperativo” (Morales y Espinoza, 2005, p. 334), genera aprendizaje.

Superar las escrituras descontextualizadas y establecer un puente entre lo vernáculo y lo institucional (Cassany, 2009) demanda del compromiso

de los docentes para el diseño de didácticas (Pérez, 2018) que fomenten prácticas de literacidad escolar, amparadas en la interacción social. Estas estrategias deben hacer de “la lectura y la escritura prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (Lerner, 2001, p. 26). Solo así se puede avanzar hacia una sociedad que procure la paz, desde los valores de la justicia social, al construir su identidad cultural en relación con el otro (Quiceno, 2021).

## Conclusiones

La investigación constató que el uso exclusivo de prácticas letradas dominantes en la escuela silencia las necesidades de las comunidades, al no considerar las formas de comunicación que se emplean en el entorno. El recurso del relato como detonante escritural promueve la equidad del discurso y la inclusión en el diálogo, pues es una práctica letrada que le da la palabra al narrador y lo hace protagonista de sus historias. Esto significa una transformación social, puesto que fomenta la argumentación y defensa del pensamiento, desde la interacción escritural que se establece con el mundo.

De allí que, orientar la actividad pedagógica y didáctica de la escritura desde una mirada sociocultural significó hablar de literacidad, lo cual va más allá de la alfabetización y la adquisición de habilidades básicas para la escritura. Este enfoque representó un cambio en el papel que ha desempeñado el docente, al permitir que el estudiante asuma un rol activo en su ejercicio escritural. Porque, al fomentar la escritura y su revisión como dos procesos que pueden abordarse de forma paralela, se promueven en el aula de clase espacios de encuentro y confrontación, dado que, al ser la revisión entre pares una práctica social que genera aprendizajes y contribuye al fortalecimiento de las relaciones interpersonales, es necesario que sea objeto de estudio desde los primeros niveles de escolaridad.



Finalmente, el uso del relato como práctica letrada, en relación con la revisión intencionada entre pares, demostró contribuir en el desarrollo de la identidad narrativa de los estudiantes, lo que se traduce en una oportunidad de resignificar el papel de la escritura en la escuela, debido a que el relato como práctica letrada en relación con la revisión intencionada entre pares representa un camino certero que afianza las prácticas letradas de los estudiantes, contextualiza los procesos pedagógicos y didácticos de la escritura en la escuela, y problematiza el uso de prácticas letradas institucionalizadas en las aulas escolares que han tenido como fin responder a las demandas curriculares desarticuladas del estudiante y el contexto social.

## Reconocimientos

El artículo de investigación que se presenta se deriva de una tesis doctoral en Educación realizada en la Universidad Católica Luis Amigó de la ciudad de Medellín, titulada Los relatos de los estudiantes de quinto grado de un colegio público del municipio de Girardota como prácticas letradas en relación con la revisión intencionada entre pares en su entorno social.

## Referencias

- Acevedo, H., Londoño, D. y Restrepo, D. (2017). Habilidades para la vida en jóvenes universitarios: una experiencia investigativa en Antioquia. *Katharsis*, (24), 157-182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6134479>
- Álvarez, B. y Moreno, M. (2014). La confrontación pautada: una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y escritura en niños de transición y primero. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/21433>
- Arfuch, L. (2008). El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(42), 131-140.
- Arfuch, L. (2010). Sujetos y narrativas. *Acta Sociológica*, (53), 19-41. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2010.53.24297>
- Arfuch, L. (2012). Narrativas del yo y memorias traumáticas. *Tempo e Argumento*, 4(1), 45-60. 10.5965/2175180304012012045
- Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *Investigación en Educación*, 9(18), 227-244. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/18077>
- Arroyo, R. (2006). La interculturalidad en los procesos de la composición escrita. *Investigación en la Escuela*. (59), 91-102. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7297>
- Avecillas, J. (2017). Reflexiones sobre la nueva didáctica de la lengua y literatura. *Runae*, (01), 155-168. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/335>
- Barton, D. (2013). Afterword. En J. Kalman y B. Street (eds.), *Literacy and numeracy in Latin America. Local perspectives and beyond* (pp. 214-218). Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). *La literacidad entendida como práctica social*. <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2015/02/barton-y-hamilton-la-literacidad-entendida-como-practica-social.pdf>
- Beltrán, J. (2019). Miradas letradas, letras ad-miradas. Una conversación con el mundo social. *Álabe*, (20). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7541799>
- Boillos, M. (2021). Incidencia de la revisión por pares en la construcción de textos académicos a nivel universitario. *Delta*, 37(3), 1-21. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202153017>
- Camitta, M. (1993). *Vernacular writing: Varieties of literacy among Philadelphia high school students*. Cross-Cultural. [https://books.google.com/books/about/Vernacular\\_Writing.html?id=b\\_QKNQAA-CAAJ](https://books.google.com/books/about/Vernacular_Writing.html?id=b_QKNQAA-CAAJ)
- Cardona, M., Valencia, E., Duque, J. y Londoño, D. (2015). Construcción de los planes de vida de los jóvenes: una experiencia de investigación en la

- vereda La Doctora, Sabaneta (Antioquia). *Aletheia*, 7(2), 90-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7854653>
- Carlino, P. (2005). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29\\_02\\_Carlino.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29_02_Carlino.pdf)
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multilateralidad, internet y criticidad*. <http://www.upf.edu/dtf/personal/danielcass/index.htm>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. Ministerio de Educación de España. [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany\\_LEERES.pdf](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf)
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D., Sala, J. y Hernández, C. (2008). Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. En A. Moreno (coord.), *El valor de la diversidad (meta)lingüística*. Actas del VIII Congreso de Lingüística General (pp. 446-465). Universidad Autónoma de Madrid. <http://elvira.illf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG21.pdf>
- Castañeda, L. y Henao, J. (2005). La lingüística textual y la cultura escrita en la Universidad. *Zona Próxima*, (6), 12-31. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300601.pdf>
- Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares* [Tesis doctoral]. Instituto Politécnico Nacional. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1612/te.1612.pdf>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *Manual de investigación cualitativa* (vol. 1, pp. 43-101). Gedisa. <http://metodo3.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/169/2014/10/Denzin-Norman-K.-Lincoln-Yvonna-S.-Introducci%C3%B3n-general.-La-investigaci%C3%B3n-cualitativa-como-disciplina-y-como-pr%C3%A1ctica.pdf>
- Druker, S. (2021). Prácticas letradas y práctica docente. *Perfiles Educativos*, 43(171), 46-64. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2021.171.59584>
- Duque, J. y Londoño, D. (2014). Lo imaginario, las imágenes y las narraciones: aproximaciones a la realidad del sujeto. *Aletheia*, 6(2). <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/209>
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2003000200006](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006)
- Espinosa, M. (2018). *Enseñanza de la escritura en la escuela: qué, cómo y por qué enseñan así los docentes* [Tesis doctoral]. Universidad Diego Portales. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/24204>
- Ferreira, M. (2015). *Escritura colaborativa de narraciones en la Educación Primaria: recursos de apoyo a la planificación y a la revisión entre pares* [Tesis doctoral]. Universidad de Extremadura. <https://re-dined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/133515?locale-attribute=gl>
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI Editores.
- Galindo, M. (2014). Las prácticas letradas de los alumnos universitarios en la sociedad 2.0. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31, 17-26. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/31/31\\_Galindo.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/31/31_Galindo.pdf)
- Gamboa, A., Muñoz, P. y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70. <https://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/1741>
- Girón, M. y Vallejo, A. (1992). *Producción e interpretación textual*. Universidad de Antioquia.



- González, E., Castellano, M. y Sepúlveda, N. (2021). Diseño y validación de un cuestionario sobre literacidad en educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (62), 63-87. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n62a4>
- González, M. y Londoño, D. (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una institución educativa de Boyacá. *Niñez y Juventud*, 17(1), 253-268. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2019000100253](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2019000100253)
- Henao, J., Londoño, D., Frías, L. y Castañeda, L. (2011). Niveles de literacidad de los estudiantes de Psicología de la Institución Universitaria de Envigado. *Zona Próxima*, (15), 54-77. [https://www.researchgate.net/publication/237041313\\_Niveles\\_de\\_literacidad\\_de\\_los\\_estudiantes\\_de\\_Psicologia\\_de\\_la\\_Institucion\\_Universitaria\\_de\\_Envigado](https://www.researchgate.net/publication/237041313_Niveles_de_literacidad_de_los_estudiantes_de_Psicologia_de_la_Institucion_Universitaria_de_Envigado)
- Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Hernández, A., Peña, B., Pintle, B. y Morales, G. (2020). Criterios de formato y contenido en la revisión por pares de textos académicos con universitarios. *Horizontes*, 4(16), 365-380. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/102>
- Hernández, E. (2021). Prácticas letradas vernáculas en universitarios de nuevo ingreso: motivaciones y desmotivaciones. *Sinéctica*, (56). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2021000100403&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2021000100403&script=sci_abstract)
- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social: horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Universidad de los Andes. <https://ediciones.uniandes.edu.co/library/publication/la-comprension-de-lo-social-horizonte-hermeneutico-de-las-ciencias-sociales>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2021). *Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2020* (vol. I). [https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1689945/Informe\\_Saber11\\_Vol\\_2.pdf](https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1689945/Informe_Saber11_Vol_2.pdf)
- Jaramillo, R. y Londoño, M. (2017). *Influencia del contexto social, en el desarrollo de la dimensión comunicativa de los niños y las niñas 4 años de edad del Centro Infantil Ser y Hacer Carambolas* [Tesis de grado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/6107/1/36-Proyecto%20grados%20Rosa%20Jaramillo%20-%20Mari%20londo%C3%B1o.pdf>
- Jiménez, F., Laluez, J. y Fardella, K. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830/>
- Jiménez Albornoz, M. E., Riquelme Arredondo, A. A. y Londoño Vásquez, D. A. (2020). Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la Primera Infancia. *Educere*, 24(77), 117-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35663240011>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>
- Lanz, A. (2018). *La interacción entre pares. Una propuesta para aprender a leer en cooperación en el nivel inicial* [Tesis de especialización]. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68403>
- La República. (4 de octubre de 2019). Conozca la lista de los mejores colegios en cada ciudad según ranking Sapiens. *La República*. <https://www.larepublica.co/empresas/conozca-los-mejores-colegios-de-colombia-segun-nuevo-ranking-de-sapiens-research-3698075>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. <https://newz33prescolar.files.wordpress.com/2019/10/leer-y-escribir-en-la-escuela-delialerner-2001-compressed.pdf>
- Londoño, D. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. *Anagramas*, 13(26), 197-220. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-25222015000100011](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25222015000100011)

- Londoño, D., Ramírez, A. y Castellanos M. (2021). Revisión de las investigaciones sobre literacidad en el ámbito jurídico en algunas instituciones de educación superior en América Latina. *Prolegómenos*, 24(47), 25-38. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-182X2021000100025](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-182X2021000100025)
- López, K, S. (2012). La revisión entre pares de tareas de escritura como herramienta de una didáctica metacognitiva en el aula de la lengua. *Lenguaje*, 40(2), 351-381. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-34792012000200004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792012000200004)
- Meza, C. (27-29 de septiembre de 2012). *Narrativas del yo: una reflexión de sobre los relatos autobiográficos y su incidencia en procesos de inclusión de jóvenes en el ámbito universitario* [Ponencia]. IV Encuentro Internacional y V Nacional de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redlees), Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/21-narrativas-del-yo-una-reflexion-sobre-los-relatospdf-alA8B-articulo.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Fundamentación de derechos básicos de aprendizaje y mallas de aprendizaje del área de Lenguaje*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/363429:Mineducacion-lanzo-las-mallas-de-aprendizaje-para-ninos-de-1-a-5>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). *Estándares básicos de competencias del Lenguaje*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo.pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo.pdf1.pdf)
- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 77-84. <https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1100>
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-91552006000100003](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552006000100003)
- Morales, O. y Espinoza, N. (2005). La revisión de texto académicos en formato electrónico en el ámbito universitario. *Educare*, 9(30), 333-344. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603009.pdf>
- Murillo, G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Universidad de Buenos Aires, Universidad de Antioquia, Clacso. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>
- Nemirovsky, R. y Menéndez, D. (2023). Literacy and emancipation: On the work and thought of Myriam Nemirovsky. *Journal for Study of Education and Development*, 46(2), 227-263. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02103702.2023.2172896>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2019). *Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019)*. <https://www.unesco.org/es/articles/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), e Instituto Nacional de Evaluación Educativa (España). (2021). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2021*.
- Ortega, W., Aponte, O., Canteño, R., Chijchiapaza, S. y Padilla, C. (2022). Análisis de datos cualitativos en la investigación educativa. *Universidad y Sociedad: Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 14(2), 617-627.
- Ospina, M. (2022). Factores asociados a los resultados de aprendizaje: ¿Qué sabemos y qué podemos saber en el caso de Colombia? *Ruta Maestra*. <https://rutamaestra.santillana.com.co/factores-asociados-a-los-resultados-de-aprendizaje-que-sabemos-y-que-podemos-saber-en-el-caso-de-colombia/>
- Pedragosa, M., Lozada, M. y Palacios, A. (2016). Literacidad, comprensión lectora y aprendizaje

- significativo. Aporte para la enseñanza. En 6° *Encuentro Nacional de Aprendizaje Significativo* (pp. 409-418). Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/76690>
- Peñalva, M., Blotto, B., Sala, A., Rimoldi, M. y Ramírez, S. (2012). *Experiencia con trabajo entre pares en la enseñanza superior*. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/70731/Documento\\_completo.%20I.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/70731/Documento_completo.%20I.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pérez, J. (2018). La formación de maestros para la enseñanza del lenguaje como práctica social. *Uni-Pluriversidad*, 18(1), 36-46. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/335574>
- Quiceno, J. (2021). *La identidad narrativa según Paul Ricoeur. Hacia una hermenéutica de la persona humana*. Dykinson S. L. [https://www.academia.edu/52465048/La\\_identidad\\_narrativa\\_seg%C3%BA\\_n\\_Paul\\_Ricoeur\\_Hacia\\_una\\_hermen%C3%A9utica\\_de\\_la\\_persona\\_humana](https://www.academia.edu/52465048/La_identidad_narrativa_seg%C3%BA_n_Paul_Ricoeur_Hacia_una_hermen%C3%A9utica_de_la_persona_humana)
- Ramírez, M., Gropello, E., Pagans, M. y Vargas, M. (2021). La crisis de aprendizaje en las aulas de Latinoamérica. *Banco Mundial Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/la-crisis-de-aprendizaje-en-las-aulas-de-latinoamerica>
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración. III: El tiempo narrado* (vol. 3). Siglo XXI. <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/11/tiempo-y-narracion-c3b3n-iii.pdf>
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de un narrador. *Ágora: Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.
- Riquelme, A. (2016). *Prácticas pedagógicas de literacidad en sectores vulnerables con buenos resultados de aulas de segundo ciclo de enseñanza básica, región metropolitana, Santiago de Chile* [Tesis doctoral]. Universidad de Manizales; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde). <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2813>
- Riquelme, A. y Londoño, D. (2020). Investigación educativa con niños y niñas: Desafíos éticos y metodológicos. *Voces Infantiles*, 234.
- Riquelme, A. y Quintero, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Reflexiones*, 96(2), 93-105. [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1659-28592017000200093](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-28592017000200093)
- Ruiz, J. (2011). Proyecto de vida, relatos autobiográficos y toma de decisiones. *Teoría y Praxis Investigativa*, 6(1), 27-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3725825>
- Sanabria, L., Pérez, M. y Riascos, L. (2020). Pruebas de evaluación Saber y PISA en la Educación Obligatoria de Colombia. *Educación Siglo XXI*, 38(3), 231-254. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/452891>
- Shankar, A., Elliott, R. y Goulding, C. (2001). Understanding consumption from a narrative perspective. *Journal of Marketing Management*, 17, 429-53. <https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/understanding-consumption-contributions-from-a-narrative-perspect>
- Sito, L. y Moreno, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26(n.º extra.), 149-169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7987120>
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91. <https://www.semanticscholar.org/paper/What%27s-%27new%27-in-New-Literacy-Studies-Critical-to-in-Street/8a11bc665e03e448aac-6c99c4ee58193f62088cd>
- Suárez, P., Vélez, M. y Londoño, D. (2018). Las herramientas y recursos digitales para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (54), 184-198. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/990>
- Tapia, E. (2019). Amor, celulares y rezos: prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria. *México*, XLIX(1), 155-184. <http://ri.iberomexico.mx/handle/iberomexico/4988>
- Trigos Carrillo, L. (2019). A critical sociocultural perspective on academic literacies in Latin America.

- Íkala*, 24(1), 13-26. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/336803>
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (4), 23-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709318>
- Unda, M. y Florián, N. (2014). *Las prácticas letradas vernáculos análogos y digitales en el aula de clase* [Tesis de maestría]. Universidad de San Buenaventura. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/8d95c2fd-f3e2-4100-9b76-326d7595a22f>
- Vargas, A. (2014). Revisión entre iguales y escritura académica en la universidad: la perspectiva del estudiante. *Folios*, (39), 13-29. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n39/n39a02.pdf>
- Vargas, A. (2019). Prácticas letradas, identidad y resistencia en Facebook: un estudio de caso de un estudiante indígena colombiano. *Polyphōnía: Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 47-65. <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/43.pdf>
- Zapatero, E. y Martín, P. (2013). *Proyecto Recopilador de Tecnología para 4º de ESO: Taller de creatividad* [Tesis de máster]. Universidad de Valladolid. <https://uva-doc.uva.es/handle/10324/3424?locale-attribute=fr>
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. [https://www.academia.edu/13800228/\\_Des\\_encuentros\\_con\\_la\\_escritura\\_Escuela\\_y\\_comunidad\\_en\\_los\\_Andes\\_peruanos](https://www.academia.edu/13800228/_Des_encuentros_con_la_escritura_Escuela_y_comunidad_en_los_Andes_peruanos)
- Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/28358>
- Zurita, M. y Moreno, L. (2019). Relatos de vida escolar. La escuela que pasó por mí: un abordaje descriptivo. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 23. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv>





## Enseñanza del inglés basada en el fortalecimiento de identidades del estudiantado

### English teaching based on enhancing students' identities

Ensino de Inglês baseado no fortalecimento das Identidades dos estudantes

Hugo Nelson Areiza Restrepo<sup>1</sup> Diana Carolina Escobar Parra<sup>2</sup>

#### Resumen

Es probable que en algunos contextos de enseñanza de lenguas extranjeras (LE) se preste poca atención a los constructos sociales de inversión, identidad y capital de los aprendices, lo cual limita las oportunidades para favorecer la justicia social. Desde un enfoque social crítico, este estudio de caso, de corte descriptivo, analiza el impacto de una propuesta pedagógica basada en el fortalecimiento de las identidades de estudiantes de décimo grado en una institución educativa oficial de Cali (Colombia). Esta iniciativa surge como una alternativa para abordar la problemática de la baja inversión en la lengua meta (LM) en un contexto de desigualdad. La recolección de datos incluyó un diario de observación de clase, las producciones de los participantes en la LM, evaluaciones de su desempeño y dos encuestas anónimas sobre sus percepciones de la propuesta pedagógica. A través de un análisis inductivo clásico, se identificó una alta inversión en la LM, un incremento de su capital social y cultural, el fortalecimiento de sus identidades y una alta aceptación de la propuesta. Estos hallazgos sugieren que una enseñanza basada en el modelo de inversión permite a los estudiantes fortalecer sus identidades y encontrar sentido y significado en sus interacciones; de esta manera se favorece la obtención de capital que pueda contribuir a su bienestar.

**Palabras clave:** enseñanza de lenguas extranjeras, identidad, inversión, capital, pedagogía.

#### Abstract

It is likely that, in some foreign language (FL) teaching contexts, social constructs such as learner investment, identity, and capital receive little attention, thereby limiting the opportunities to favor social justice. From a critical social perspective, this descriptive case study analyzes the impact of a pedagogical proposal based on strengthening the identities of 10th grade students at a public educational institution in Cali, Colombia. This initiative emerges as an alternative to address the issue of low investment in the target language (TL) within a context of inequality. The data collection methods included a classroom observation journal, the learners' productions in the TL, assessments of their performance, and two anonymous surveys on their perceptions of the pedagogical proposal. Through a classical inductive analysis, high investment in the TL, an increase in social and cultural capital, strengthened student identities, and a high acceptance of the approach were identified. These findings suggest that teaching based on the investment model allows students to strengthen their identities and find meaning in their interactions, thereby facilitating the acquisition of capital that can contribute to their well-being.

**Keywords:** foreign language instruction, identity, pedagogy, investment, capital.

- 1 Magíster en Didáctica del Inglés. Universidad de Caldas, Colombia. Profesor de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, Colombia. Correo electrónico: [hugo.areiza@correounivalle.edu.co](mailto:hugo.areiza@correounivalle.edu.co).
- 2 Licenciada en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y en Francés. Universidad del Valle, Colombia. Profesora de inglés independiente, Colombia. Correo electrónico: [diana.carolina.escobar@correounivalle.edu.co](mailto:diana.carolina.escobar@correounivalle.edu.co).

**Cómo citar:** Areiza, H., y Escobar, D. (2025). Enseñanza del inglés basada en el fortalecimiento de identidades del estudiantado. *Enunciación*, 30(1), 50-73. <https://doi.org/10.14483/22486798.22810>

Artículo recibido: 21 de octubre de 2024; aprobado: 31 de marzo de 2025



## Resumo

É provável que, em alguns contextos de ensino de línguas estrangeiras, pouca atenção seja dada aos constructos sociais de investimento, identidade e capital dos aprendizes, limitando assim as oportunidades de promover a justiça social. A partir de uma perspectiva social crítica, Este estudo de caso, de caráter descritivo, analisou impacto de uma proposta pedagógica baseada no fortalecimento das identidades de estudantes do décimo ano em uma instituição de ensino pública em Cali, Colômbia. Esta iniciativa surge como uma alternativa para abordar a problemática do baixo investimento na língua-alvo (LA) em um contexto de desigualdade. Para a coleta de dados, foram utilizados um diário de observação de aula, as produções dos participantes na LA, avaliações de seu desempenho e duas pesquisas anônimas sobre suas percepções da proposta pedagógica. Por meio de uma análise indutiva clássica, identificou-se um alto investimento na LA, um aumento em seu capital social e cultural, fortalecimento de suas identidades e uma alta aceitação da proposta. Esses achados sugerem que um ensino baseado no modelo de investimento permite aos estudantes fortalecerem suas identidades e encontrar sentido e significado em suas interações, favorecendo assim a obtenção de capital que pode contribuir para o seu bem-estar.

**Palavras-chave:** ensino de língua estrangeira, identidade, pedagogia, investimento, capital.

## Introducción

La formación en lenguas extranjeras (LE) es especialmente vulnerable a la geopolítica global (Kramsch, 2019, p. 50). En este campo, se manifiestan abusos de poder que afectan a muchas comunidades, como lo corrobora Miranda (2023) al demostrar cómo el Estado colombiano, bajo influencia externa, establece un marco que prioriza la enseñanza del inglés. Aunque esta estrategia beneficia a ciertos sectores, también menoscaba derechos de muchos y contribuye a la reconfiguración de identidades, a la vez que debilita otras preexistentes.

Los niveles de inglés en la Educación Básica, Secundaria y Superior en Colombia, según las Pruebas Saber, Saber PRO y TyT<sup>3</sup>, son evidencia de un panorama preocupante. Más allá de la discusión sobre la pertinencia y equidad de estas pruebas, los bajos resultados conducen a cuestionar la formación docente, la motivación estudiantil y la efectividad del Estado en la implementación de políticas lingüísticas. La enseñanza de inglés como LE suele enmarcarse en una hegemonía global que redefine identidades y perpetúa desigualdades.

En las Pruebas Saber 11 de inglés, los estudiantes colombianos han mostrado, recurrentemente, un bajo desempeño. En el periodo 2016-2021, entre el 80 % y 90 % de los examinados se ubicó en los niveles PreA, A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)<sup>4</sup>, y un 49 % en PreA o A0, el nivel más bajo (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], 2021), a pesar de haber recibido formación en inglés durante su Educación Básica, Secundaria y Media. Resultados similares se registraron entre 2009 y 2014 (Alonso *et al.*, 2017), y un informe de la Fundación de Empresarios por la Educación y del Observatorio Gestión Educativa (2024) confirma la persistencia de este bajo desempeño. En el ámbito internacional, Rodríguez (2022) señala que Colombia ocupa el puesto 77 entre 111 países en competencias básicas en inglés.

El Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (2023) reportó un aumento de la brecha en las Pruebas Saber 11, entre estudiantes de colegios públicos y privados, lo cual evidencia la vulnerabilidad de quienes asisten a instituciones educativas oficiales (IEO). En el área de

3 Evaluaciones externas estandarizadas aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), las cuales evalúan el desempeño alcanzado por los estudiantes, según las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional, en Educación Básica, Media y Superior.

4 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) es una base para la creación de programas de lenguas en Europa cuyos niveles se dividen de la siguiente manera:

A0: principiante.  
A1: básico.  
A2: elemental.  
B1: intermedio.  
B2: intermedio alto.  
C1: avanzado.  
C2: muy avanzado.



inglés, esta brecha pasó de una ventaja de 6,2 puntos en el promedio de resultados de 2014, por los estudiantes de los colegios privados, a 10,2 puntos en 2021, debido a dificultades socioeconómicas que afectan a las estudiantes del sector público, agravadas por la covid-19. El aislamiento y la educación virtual impactaron especialmente a esta población, a la vez que profundizó la desigualdad (El Espectador, 2022).

Para la ciudad de Cali, el panorama es similar al del nivel nacional (Alonso *et al.*, 2017). Mayora y Gutiérrez (2019) señalan que en las IEO de esa ciudad influyen factores como la falta de enfoques estructurados, una visión estructuralista del inglés, la baja intensidad horaria, la desarticulación entre niveles, docentes de educación básica primaria sin formación en inglés y condiciones inadecuadas para el trabajo docente.

Esto limita las oportunidades de los aprendices de inglés en el país, especialmente en las IEO. En la institución donde se realizó este estudio, la docente en formación e investigadora documentó una baja inversión de los estudiantes en el aprendizaje del inglés, expresada en apatía, enseñanza centrada en gramática y desvinculada de sus intereses, como en las siguientes citas tomadas de su diario de observación de las clases impartidas por el docente titular del curso:

Los temas de gramática son vistos y puestos en actividades sin relacionarlos con algún tipo de ejercicio auténtico [...]. El contenido utilizado tiene como público meta niños pequeños. No se realizan actividades que involucren la identidad del estudiante como tal [...]. Los estudiantes parecen perder el interés frente a las actividades de la clase [...]. En este punto de la clase solo la mitad de los estudiantes se muestran interesados por el contenido de la misma. (Diario de observación de la docente en formación)

Esta falta de inversión contrasta con la pedagogía dialógica y el fomento de identidades declarados en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con la percepción del docente titular del curso en relación con la motivación de sus estudiantes:

Tal vez no les interese mucho el inglés, tal vez crean que no es muy importante, algunos; otros sí. Pero creo que ahí está la tarea de uno, de clase a clase irlos motivando, irlos atrapando, que les empiece a gustar. (Docente titular del curso, entrevista)

Es contradictoria la percepción que el docente tiene sobre los intereses y motivaciones de sus estudiantes para aprender inglés (tablas 1 y 2) y su importancia en sus proyectos de vida (tabla 3).

**Tabla 1**

*Interés por aprender inglés*

Valoración	Estudiantes	%
1	1	2,8
2	3	8,3
3	10	27,8
4	8	22,2
5	14	38,9
Total	36	

**Nota:** la valoración corresponde a 1 como la más baja y 5 la más alta.

**Tabla 2**

*Motivación para aprender inglés*

Razones	Estudiantes	%
Mayores oportunidades de empleo	11	30,6
Viajar a países angloparlantes	10	27,8
La nota en la materia	7	19,4
Gusto personal	7	19,4
No le gusta el inglés	1	2,8
Total	36	

**Tabla 3**

*Contribución del inglés a su proyecto de vida*

Valoración	Estudiantes	%
1	0	0,0
2	0	0,0
3	10	27,8
4	13	36,1
5	13	36,1
Total	36	100

**Nota:** la valoración corresponde a 1 como la más baja y 5 la más alta.

Esta situación representa un constreñimiento de orden nacional, local y en el aula, marcado por desigualdad social y falta de oportunidades para aprender la lengua meta (LM) de manera coherente con el PEI e intereses de los estudiantes. La baja inversión en la LM restringe su capital cultural, lo cual resulta en bajos niveles de inglés que los pone en desventaja en un mundo globalizado, donde priman la estandarización y la competitividad, y en el que el inglés permite la integración en los mercados, y supuestamente, el acceso a mejores oportunidades.

El trabajo sistemático de investigación, en relación con el constructo social de *inversión, identidad y capital*, desarrollado por Norton (2013a), muestra que, si los aprendices participan activamente en el proceso de construcción de significado a partir de las experiencias que les resultan relevantes, desarrollarán identidades más poderosas y participarán activamente en prácticas sociales de uso de la lengua. La inversión es entendida, aquí, como el compromiso de los aprendices con la LM en relación con su identidad y con sus aspiraciones sociales (Darvin y Norton, 2015), y el capital, como aquellos recursos que determinan la posición social de un individuo y su acceso a oportunidades (Bourdieu, 1986).

Pocas investigaciones en enseñanza de LE abordan la responsabilidad social en la negociación de identidades e inversión en la LM para ampliar el capital de los aprendices. Montes (2016) trabaja con textos narrativos y visuales en una IEO en Colombia, desde una perspectiva crítica; Abugasea (2022) fomenta la pertenencia a comunidades imaginarias de alemán en una escuela secundaria en Estados Unidos; y García-Pastor (2020) permite a universitarios en España expresarse en la LM, para así promover autoconocimiento y mejores relaciones a través de textos digitales.

Algunos estudios analizan cómo el contexto social influye en las identidades en la enseñanza de la LM. Montes (2016) promueve reflexiones críticas sobre problemáticas sociales en adolescentes de una IEO en Colombia. Posse Ramírez (2011)

examina factores internos y externos que impulsan el aprendizaje del inglés dentro de una cultura neoliberal, y lo impone como promesa de movilidad social. García-Pastor (2020) identifica pensamiento crítico en textos digitales en inglés elaborados por sus estudiantes, con potencial para empoderarlos. Salimi y Abedi (2022) analizan la relación entre aprendizaje del inglés e identidad, y destacan la influencia del entorno educativo y social. Moná y Rodríguez (2017) explican cómo las condiciones del entorno limitan la inversión y la ganancia de capital cultural en una IEO en Colombia.

En la presente investigación, se identificó una marcada desmotivación de los participantes, reflejada en su falta de inversión en la LM, acentuada por prácticas pedagógicas que ignoraron sus identidades en un contexto de inequidad social. Esta falta de inversión podría contribuir a bajos niveles de inglés y a un desarrollo limitado de su capital personal y social. Para abordar esta problemática, se implementó un estudio de caso descriptivo desde un paradigma crítico en una IEO de Cali, con estudiantes de décimo grado. En la propuesta de intervención, desarrollada en el contexto de la práctica pedagógica y el trabajo de grado de una docente en formación en LE en una universidad pública colombiana, se adoptaron el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la pedagogía crítica (PC). Su propósito fue articular el constructo social de inversión en la LM, para así promover la expresión y el fortalecimiento de identidades, además de una ganancia significativa de capital y de favorecer la justicia social.

## Marco conceptual

El aprendizaje de lenguas atraviesa relaciones de poder, capital e ideología que impactan la identidad de quienes la aprenden. La inversión en el aprendizaje de una lengua, más allá de la adquisición de habilidades lingüísticas, implica también negociar la identidad en un contexto de relaciones de poder. En este marco, se revisa cómo estas dinámicas configuran la inclusión y exclusión en el

aprendizaje de lenguas, y cómo un enfoque de enseñanza crítico se traduce en justicia social.

### Identidad, capital, inversión e ideologías

La identidad consiste en cómo una persona entiende su relación con el mundo, estructurada en el tiempo y el espacio, y sus posibilidades futuras (Norton, 2013b, p. 45). Según Norton (2000, 2013b), la identidad se construye y negocia constantemente. Su construcción es dinámica, influenciada por experiencias, interacciones sociales y acceso a capital. La negociación ocurre cuando los aprendices ajustan su identidad según el contexto social, especialmente en situaciones donde las relaciones de poder y las oportunidades de participación influyen en su sentido de pertenencia y agencia.

La construcción y negociación de identidad involucra ganancia de capital. Bourdieu (1986) lo explica como aquel que se intercambia y permite ganar poder en la sociedad, y lo define como trabajo acumulado que habilita a los agentes o grupos de agentes que lo poseen a apropiarse de energía social en forma de trabajo (Bourdieu, 1986, p. 245). Bourdieu (1986) distingue cuatro formas de capital ligadas entre sí, y que son los recursos y poderes que una persona posee al gestionarse de manera independiente; cada uno puede devenir en otros tipos de capital: (a) *económico*, referido al dinero y propiedades; (b) *social*, entendido como aquellos recursos humanos en forma de colegas o amigos que se adquieren y permiten acceder al poder por su influencia; (c) *cultural*, que se divide en *incorporado* (capacidad para aprender, interiorizar y exteriorizar la cultura por medio del *habitus*), *objetivado* (bienes con valor cultural), e *institucionalizado* (se adquiere al dar crédito por medio de una institución en la que se desarrolla una determinada habilidad); (d) *simbólico*, que constituye el reconocimiento social que se recibe a partir de la suma de los demás capitales.

A través del lenguaje se entreteje la relación entre capital y poder. Bourdieu (1991, p. 167) explica que los intercambios lingüísticos implican

relaciones de poder, ya que ciertas lenguas, como la oficial, son impuestas por el Estado y ejercen violencia simbólica. Para Bourdieu (1991), la lengua moldea la identidad y ejerce control sobre las personas, pero quienes tienen una identidad segura pueden desafiar estas normas y fortalecer su autopercepción (p. 125). Los aprendices invierten en la LM no solo para ampliar recursos simbólicos (lengua, educación, amistad) y materiales (bienes, dinero), sino porque el dominio de una lengua hegemónica legitima su capital como poder socialmente reconocido (Norton, 2015, p. 377). Bourdieu (1986) añade que el capital cultural adquirido mediante la educación y el aprendizaje de una lengua solo tiene valor si es reconocido en ciertos espacios sociales. Este capital puede transformarse en capital social si facilita el acceso a redes influyentes y en capital simbólico cuando confiere prestigio dentro de una sociedad que lo legitima.

La ganancia de capital es posible con el modelo de inversión, un constructo sociológico que desafía las teorías de adquisición de segundas lenguas, las cuales atribuyen el éxito en el aprendizaje exclusivamente a factores individuales (Darvin y Norton, 2023). Estas teorías no logran explicar por qué, a pesar de la motivación y esfuerzo, algunas personas no alcanzan niveles deseables para comunicarse. Desde la perspectiva del modelo de inversión, las causas de este fenómeno se encuentran en las relaciones de poder abusivo entre los hablantes nativos y los aprendices de la LM (Norton, 2013b). En contextos exolingües, las comunidades vulneradas enfrentan condiciones desfavorables que limitan sus oportunidades de aprendizaje.

El modelo de Norton explica cómo opera el poder en la sociedad en los niveles micro y macro, cómo construye modos de inclusión y exclusión que van más allá de la LM, y cómo reconfigura su aprendizaje a un asunto de justicia social (Clément y Norton, 2021). El nivel macro se refiere a las estructuras sociales, políticas y económicas que repercuten en el aprendizaje de una lengua; mientras que el micro, a las experiencias individuales y cotidianas de los aprendices en sus interacciones con

otros individuos. Este modelo vincula el esfuerzo, deseo y compromiso para aprender la LM con condiciones y oportunidades que facilitan su adquisición. También reconoce que las relaciones de poder en distintos contextos posicionan a los aprendices de manera desigual, lo cual arroja resultados de aprendizaje diversos (Darvin y Norton, 2023).

Las prácticas lingüísticas no son neutrales, sino moldeadas por el contexto social y atravesadas por relaciones de poder que determinan el acceso a recursos lingüísticos (Norton, 2013b, p. 2). En el hogar, el capital lingüístico y las ideologías pueden privilegiar o desincentivar ciertas lenguas. En el ámbito laboral, las exigencias lingüísticas benefician a quienes han accedido a una lengua hegemónica, reforzando desigualdades en empleo y movilidad social. En la escuela, el acceso a materiales, contenidos y metodologías, influye en la identidad y en la disposición de los aprendices para invertir en la lengua.

Darvin y Norton (2015) configuran el modelo de inversión como la intersección de identidad, capital e ideología. Basado en las metáforas económicas de Bourdieu, el modelo explica la participación en prácticas letradas en la LM (Norton y Toohey, 2011). Las ideologías organizan sociedades y determinan formas de inclusión y marginalización (Darvin y Norton, 2015, p. 44). Estas guían decisiones hasta normalizarse, como ocurre con la ideología lingüística, impulsada por gobiernos que privilegian ciertas lenguas sin permitir resistencia (Norton, 2015, p. 380). Un estudiante motivado a aprender la LM puede no invertir en ella si enfrenta ambientes racistas, elitistas, homofóbicos o sexistas en el aula, lo que impacta su aprendizaje o genera resistencia (Norton, 2013b, p. 3).

Los paradigmas interseccionales nos recuerdan que el ejercicio de marginalización opera de diferentes formas para producir injusticia; esta perspectiva nos impulsa a explorar la relación entre categorías de todos los niveles de la organización social (Levon y Mendes, 2016, p.12). Norton y Toohey (2011, p. 426) advierten que en la relación identidad/aprendizaje de lenguas se deben examinar las categorías

de identidad como raza, clase, género, orientación sexual, ya que estas se asocian con desigualdades en el acceso al aprendizaje. Si no hay progreso en el aprendizaje, no puede asumirse excluyentemente que no hay deseo de aprender; tal vez, hay condiciones de marginación (Norton, 2013b). Entonces, la pregunta “¿Quién soy?” no puede ser entendida aparte de la pregunta “¿Qué se me está permitido hacer?”, pues esta última está vinculada a las condiciones que estructuran las oportunidades para realizar lo que se desea (Norton, 2013, p. 48).

El aprendizaje de una lengua es un proceso socialmente situado, influenciado por el capital, las ideologías dominantes y las relaciones de poder. Según el modelo de inversión de Norton, la identidad y las oportunidades de aprendizaje están determinadas por estructuras que incluyen o excluyen a los aprendices. Invertir en una lengua no es solo un acto individual, sino un asunto de justicia social condicionado por el contexto.

### **Pedagogía crítica y aprendizaje basado en proyectos**

Con el enfoque emancipador de los oprimidos (Freire, 1970), y desde ideas que cuestionan los valores del capitalismo y del imperialismo (Kincheloe, 2007), la pedagogía crítica (PC) se basa en la comprensión de los orígenes y fundamentos del poder en la sociedad y en el tejido escolar. Giroux (2020, 2022) la plantea como un proyecto que busca que las personas reconozcan el poder que tienen los individuos para ser agentes críticos que cuestionan activamente y negocian la relación entre teoría y práctica, y promueven el cambio social.

Esta pedagogía guarda una estrecha relación con la identidad de los estudiantes, ya que les permite reconocer quiénes son y cómo diversos elementos interseccionales, como el género, la clase, la raza, el estatus migratorio, entre otros, influyen en la construcción de su identidad y evidencian desigualdades (Giroux, 2020; Kincheloe, 2007; Norton, 2013b).

De la obra de Freire se deduce que las ideologías hegemónicas limitan la construcción auténtica de identidad al imponer visiones del mundo, alienando a los oprimidos de sus raíces y potencialidades. La liberación como propuesta pedagógica les permite recuperar su autonomía, y convierte la negociación de identidad en un acto de resistencia y transformación; la identidad se construye en diálogo con los demás y permite a los oprimidos reclamar su historia (Brito, 2008).

Norton y Toohey (2004) resaltan la conexión entre PC y aprendizaje de lenguas, pues estos se enmarcan en contextos sociopolíticos que perpetúan inequidades, y obligan a adoptar enfoques críticos que promuevan justicia social y empoderen a los estudiantes. Giroux (2020) destaca que la PC les permite a los estudiantes negociar su identidad y desafiar narrativas que perpetúan la opresión.

La expresión y negociación de identidades en la LM se alinean con la PC y se fortalecen mediante el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Beckett (2002) explica que el ABP involucra a los estudiantes en el aprendizaje de la LM y de contenidos a través de planificación, investigación, análisis, síntesis y reflexión, tanto oral como escrita. Estas prácticas llevan a los aprendices desarrollar una conciencia crítica sobre su propio proceso de aprendizaje y su relación con el contexto social; en consecuencia, promueven una educación más equitativa y significativa.

El ABP fomenta la autonomía, el aprendizaje colaborativo y el pensamiento crítico en un entorno negociado y basado en la resolución de problemas (Hedge, 2000; Mohamed, 2023; Stoller). Además de fortalecer las habilidades comunicativas en la LM, promueve la agencia al hacer que los estudiantes sean participantes activos de su propio aprendizaje (Beckett y Slater, 2005). También mejora el trabajo en equipo, la confianza, la autoestima y las actitudes hacia la LM (Stoller, 2006).

Los proyectos, de duración variable, abordan problemas reales, la cultura de la LM y otros temas definidos en parte por los estudiantes para incentivar su compromiso (Stoller, 2006). Los docentes

actúan como guías, motivando a los alumnos a desafiarse y buscar la excelencia en contenido y lengua, mientras estos asumen el rol de planeadores y actores en el desarrollo del proyecto (Dressler et al., 2020).

En la planificación, docentes y estudiantes exploran un tema de interés, y establecen propósitos y resultados esperados (Beckett y Slater, 2005). En la investigación y diseño, los estudiantes recopilan información y desarrollan estrategias (Stoller, 2006). Durante la ejecución, implementan soluciones en la LM de forma auténtica y significativa, fomentando aprendizaje y reflexión (Stoller, 2006). Finalmente, en la evaluación y presentación, comparten sus productos con una audiencia real, reflexionan sobre su desempeño y reciben retroalimentación (Beckett, 2002).

## Metodología

Este estudio se inscribe en el paradigma sociocrítico (Alvarado y García, 2008) y adopta un diseño de estudio de caso único de carácter descriptivo, ya que busca examinar en profundidad un fenómeno específico dentro de su contexto real (Yin, 2014). La elección de un enfoque sociocrítico responde a la necesidad de analizar y cuestionar las desigualdades estructurales que influyen en la inversión de los estudiantes en el aprendizaje de la LM. En este sentido, se problematizan las estructuras que perpetúan inequidades en la enseñanza y el acceso a la LM, lo que limita las oportunidades del estudiantado para mejorar su bienestar futuro.

El estudio de caso se centra en la intersección entre identidad, aprendizaje del inglés, capital social y cultural, y justicia social en la enseñanza de LE, en un contexto educativo urbano caracterizado por vulnerabilidad socioeconómica. Para ello, se implementó una intervención pedagógica basada en la PC y el ABP, con el propósito de fortalecer y promover la expresión de las identidades estudiantiles en la LM. El objetivo principal del estudio fue analizar el impacto de este modelo de enseñanza, en relación con el propuesto por Darwin y Norton (2015).



El estudio se llevó a cabo en un grupo de 38 estudiantes de décimo grado, cuyas edades oscilaron entre los 14 y 19 años. La mayoría eran originarios de la ciudad de Cali (30), mientras que algunos provenían de otros departamentos del país (5) y de los países de Venezuela (2) y Japón (1). En términos socioeconómicos, los participantes pertenecían a los estratos 2 y 3. Respecto a su identidad de género, 27 se autopercebieron como hombres y 11 como mujeres. En cuanto a su etnicidad, la mayoría se identificó como mestiza (32), mientras que 2 personas se reconocieron como integrantes de comunidades ancestrales y 2 como afrocolombianas.

La intervención fue implementada por una docente en formación en LE de una universidad pública, en el marco de su práctica pedagógica y su trabajo de grado. Además de desempeñarse como investigadora principal, contó con el acompañamiento de su director de trabajo de grado, quien también asumió el rol de supervisor de práctica.

Los datos se analizaron a partir de diversas fuentes de información, incluyendo los productos finales creados por los participantes, la heteroevaluación de su desempeño llevada a cabo por la docente en formación y un docente en formación colaborador, dos encuestas sobre la percepción de los estudiantes respecto a la propuesta pedagógica, y el diario de observación de la docente en formación.

Además, se empleó un enfoque de análisis inductivo clásico (Thomas, 2006), basado en una lectura detallada e iterativa de la información, la identificación y agrupación de unidades emergentes y su posterior contrastación con el marco conceptual del estudio. Esta estrategia permite extraer conceptos, temas o modelos a partir de la interpretación del investigador, sin imponer categorías predefinidas (Patton, 2002, p. 452). De este modo, se garantizaron interpretaciones fundamentadas en las experiencias de los participantes, lo que contribuyó a la validez y coherencia de los hallazgos.

De manera voluntaria, los estudiantes participaron en el estudio y tanto ellos como sus familias y acudientes firmaron un consentimiento informado

para garantizar su anonimato y confidencialidad, en el que se les manifestó su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas.

Para la intervención pedagógica, se tomaron en cuenta las preferencias temáticas sugeridas por los estudiantes para trabajar en clase. Además, se estableció un acuerdo entre el docente titular y la docente en formación para definir los objetivos de aprendizaje, en relación con los derechos básicos de aprendizaje (DBA) del Ministerio de Educación Nacional (2016), y con el Plan de Área del grado. Siguiendo los principios del ABP, se implementaron 2 proyectos en 13 sesiones de clase. Para cada proyecto, se estableció un producto final, cuya evaluación se hizo de manera colaborativa entre la docente en formación y otro docente en formación que también estaba haciendo su práctica en la misma institución. Durante la intervención, la docente en formación llevó un diario de observación y, al final de cada proyecto, cada estudiante diligenció una encuesta anónima sobre su percepción de la propuesta pedagógica y sobre su aprendizaje (véase anexo 1).

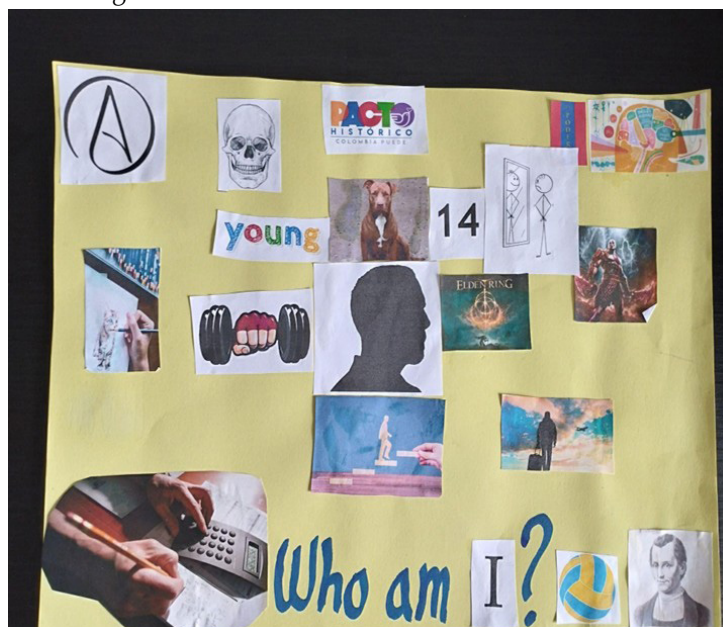
Para el primer proyecto se obtuvo como producto final un *collage* elaborado en formato digital o físico, en el que cada estudiante respondió la pregunta “Who am I?”, junto con un texto en la LM que describiera el *collage* en función de la pregunta. La producción textual contó con tres etapas: escritura inicial, retroalimentación por parte de la docente en formación inicial, y corrección y publicación en un tablero de la herramienta en línea *Padlet*, como se aprecia en las figuras 1, 2 y 3.

Para el segundo proyecto se elaboró una lista de reproducción de canciones de todo el grupo, acompañada con un texto argumentativo corto que explicara por qué las canciones elegidas representaban la identidad de los pequeños grupos en los que se dividió el trabajo. Cada participante seleccionó una canción en cualquier lengua que fuese representativa para su vida y argumentó por escrito y luego de manera oral en inglés. Este trabajo luego se integró a un solo texto por cada pequeño grupo. Ellos eligieron la plataforma en la



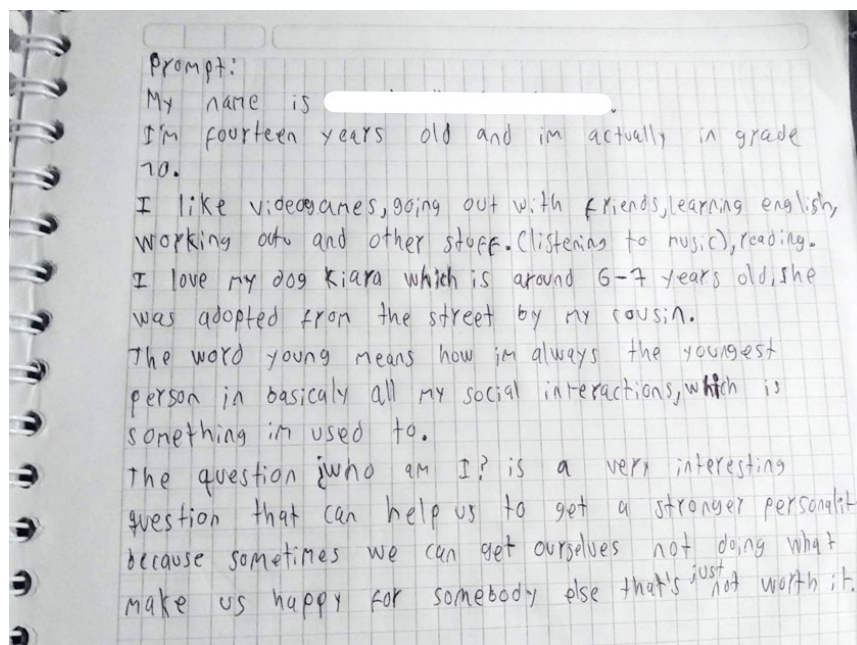
**Figura 1**

*Ejemplo de elaboración de collage en físico de uno de los estudiantes*



**Figura 2**

*Ejemplo del proceso de escritura*



que se publicaría la lista de reproducción y la forma de presentación al momento de compartir con el grupo sus productos (figuras 4, 5 y 6). Para el texto argumentativo, se tuvieron en cuenta las tres

etapas del anterior proyecto, con la diferencia de que en este se publicaron los textos con la herramienta en línea Google Jamboard.

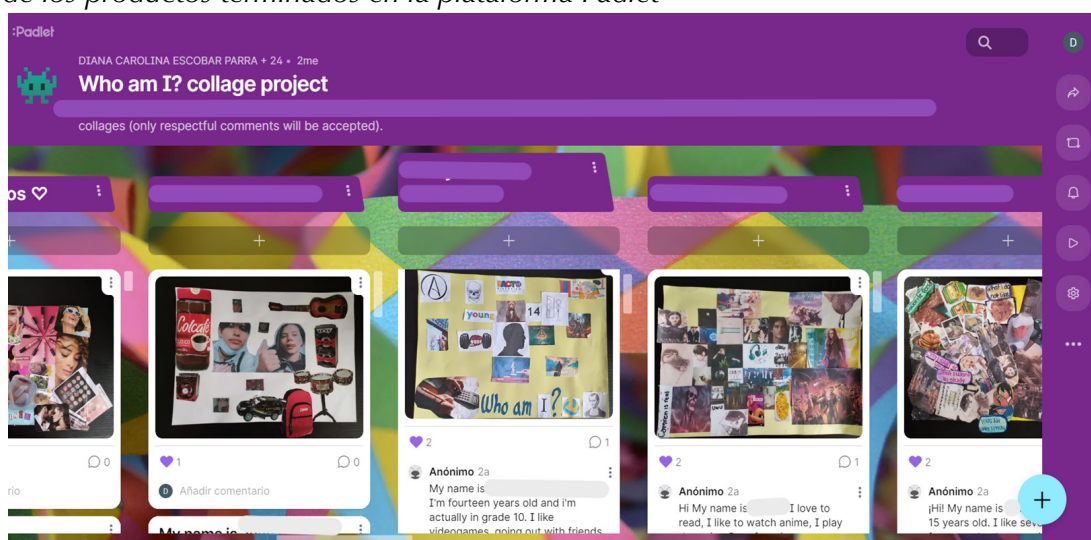
Para la elaboración de los productos de proyectos finales se realizaron talleres y actividades puntuales sobre la LM para facilitar su expresión de identidades.

En los grupos de trabajo, cada estudiante tuvo la oportunidad de hacer escritura individual con la ayuda de sus pares y la docente en formación. Ambos

proyectos fueron evaluados con criterios de desempeño en relación con la comunicación que fueron socializados y consensuados con ellos para propósitos sumativos (figura 7). Además del ejercicio de retroalimentación que brinda una evaluación con criterios, se atendió el requerimiento institucional de calificación del desempeño del estudiantado.

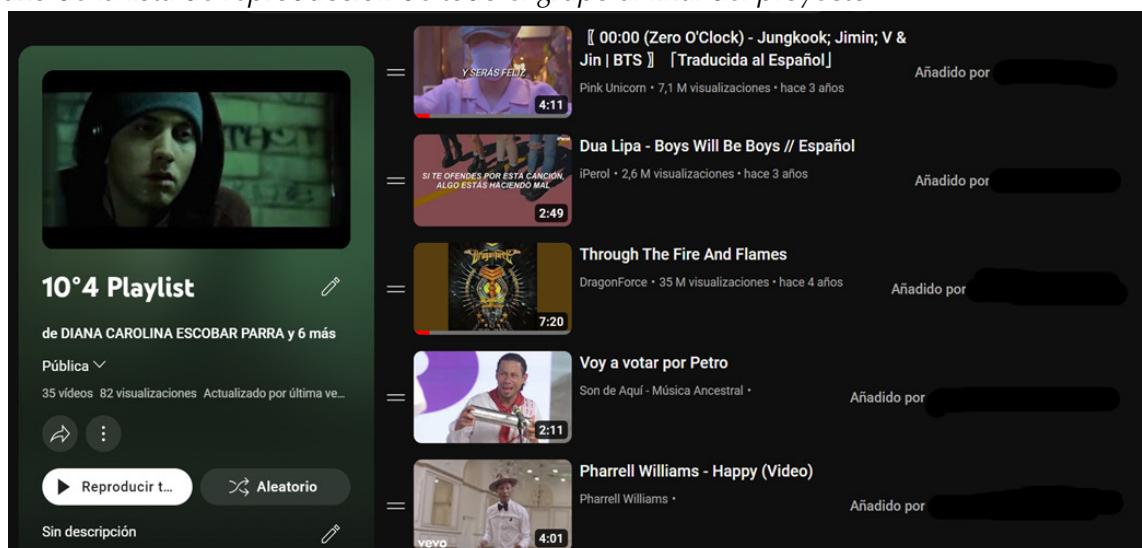
**Figura 3**

*Ejemplo de los productos terminados en la plataforma Padlet*



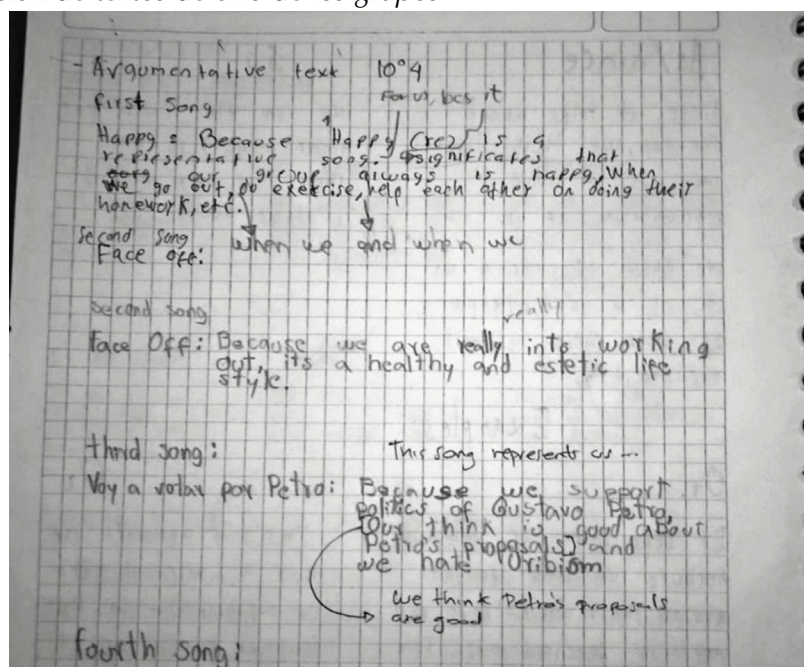
**Figura 4**

*Pantallazo de la lista de reproducción de todo el grupo al final del proyecto*



**Figura 5**

*Ejemplo de elaboración de textos de uno de los grupos*



**Figura 6**

*Ejemplo del texto final subido a la plataforma Google Jamboard*

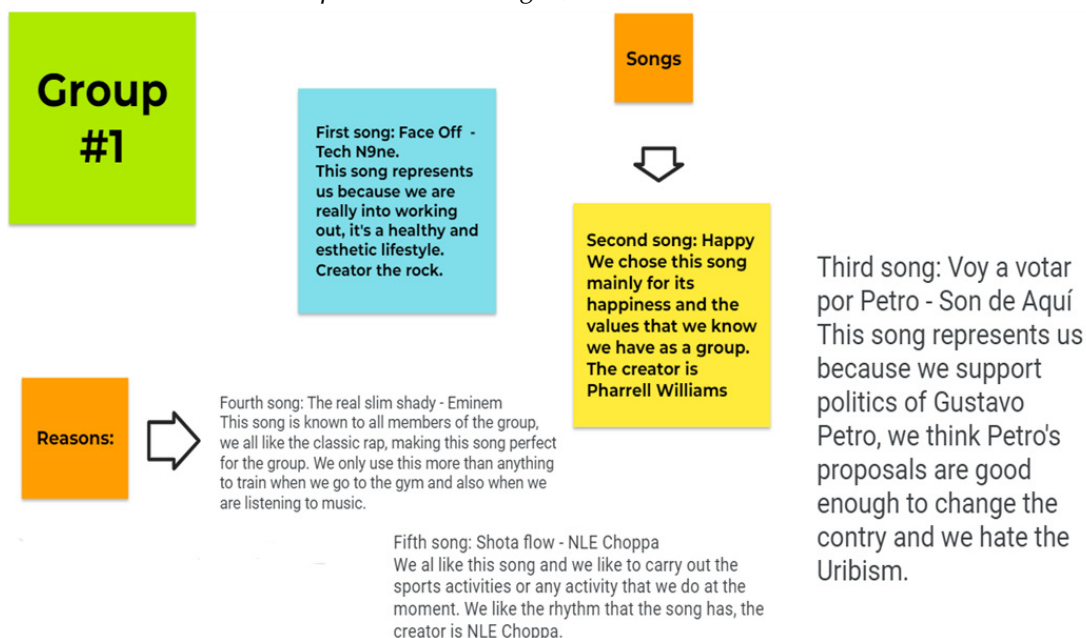




Figura 7

Ejemplo de parrilla de evaluación de uno de los proyectos

Project 1: Who am I?				
Criteria/grade	Very good (4.3-5.0)	Good (3.7-4.2)	Fair (3.0-3.6)	Could be better (1.0-2.9)
Content	The student shows full understanding of the topics and answers the question Who am I?	S shows a good understanding of the topics and answers the question Who am I?	S shows a good understanding of parts of the topic and answers the question Who am I?	S does not seem to understand the topic well and does not answer the question Who am I?
Preparedness	S is completely prepared and has rehearsed.	S seems pretty prepared but might have needed a couple more rehearsals.	S is somewhat prepared but it is clear that rehearsal is lacking.	S does not seem prepared at all.
Pronunciation	S speaks comprehensively all the time.	S speaks clearly and comprehensively but mispronounces a few words.	S speaks with some clarity with frequent pronunciation mistakes.	S often mumbles or cannot be understood. S mispronounces many words.
Collage: creativity and effort	S made a creative collage in which effort is visible. There is a logical purpose for answering the question Who am I? and many topics of his/her life are portrayed.	S made a creative collage in which effort is visible. There is a logical purpose for answering the question Who am I? and some topics of his/her life are portrayed.	S made a creative collage in which effort is visible. There is a logical purpose for answering the question Who am I? and few topics of his/her life are portrayed.	S made a creative collage in which effort could be better. There is a logical purpose for answering the question Who am I? and very few topics of his/her life are portrayed.
Organization	There is an excellent logical sequence of information.	There is a good logical sequence of information.	The sequence of information is understandable, but it could be better.	The sequence of information is not coherent.
Grammar	Grammar and structure of the sentences are all correct.	Grammar and structure of the sentences are mostly correct.	There are many grammar mistakes that partly affect meaning.	There are many grammar mistakes that affect meaning along the text.

## Resultados

El análisis de la información recolectada permitió identificar que la propuesta pedagógica promovió una *alta inversión en la LM* de los estudiantes y *fortalecimiento de sus identidades*, empleando la LM como herramienta de expresión y empoderamiento, lo cual redundó en un *aumento de su capital social y cultural*. A su vez, la propuesta tuvo una *alta aceptación* por parte del estudiantado, debido a su carácter democrático al incluir sus voces en el desarrollo del proyecto, su implementación, sus alcances y transparencia en la evaluación. También hubo manifestaciones minoritarias de *resistencia a la propuesta*. A continuación, se presenta y se describe cómo emergieron esas categorías.

### Alta inversión en la LM

Durante la implementación de la propuesta pedagógica, se evidenció una *alta inversión* en

clase, registrada en el diario de observación. Exceptuando las intervenciones 5 y 9, las [figuras 8 y 9](#) muestran cómo en ambos proyectos se contrastan las entradas significativas en relación con la inversión. Esta se evidenció en el interés en clase, el deseo de compartir producciones con pares, la atención en las actividades, la iniciativa para negociar con la docente, el deseo de expresarse en la LM y la actitud respetuosa de escucha.

Los siguientes son ejemplos sobre cómo la docente en formación e investigadora consignó la inversión o falta de ella en su diario, a propósito de las clases que implementó:

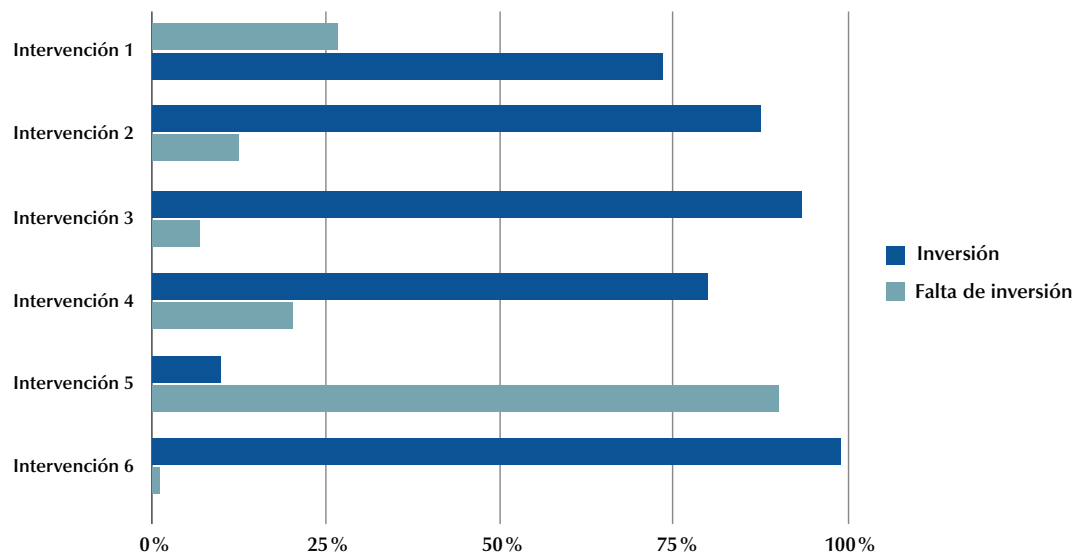
Esta actividad fue provechosa para los estudiantes, pues ellos mismos pudieron identificar dificultades en aspectos como la pronunciación o vocabulario y tuvieron la oportunidad de preguntar cómo lo podían hacer de manera correcta [...]. Afortunadamente, los estudiantes mostraron interés

en el proyecto y respondieron a las preguntas en sus cuadernos sin mayor presión, además, algunos de ellos también compartieron sus respuestas con los demás estudiantes de la clase [...]. La mayoría de los estudiantes se veían mejor preparados y, aunque la mayoría leyó la mayor parte de sus textos, era comprensible la necesidad entendiendo la dificultad que representaban los textos de nivel argumentativo. [...] (*inversión*)

Los estudiantes manifestaron que para ellos era difícil responder la pregunta de “Who am I?”, pues no sabían cómo abordarla [...]. Para esta actividad los estudiantes ya estaban muy dispersos porque faltaban pocos minutos para su descanso, por ello casi no estuvieron atentos al video [...]. Los estudiantes tuvieron atenciones dispersas, en especial los del fondo que en ocasiones simplemente ignoraban lo ocurrido en la clase. (*falta de inversión*). (Diario de observación)

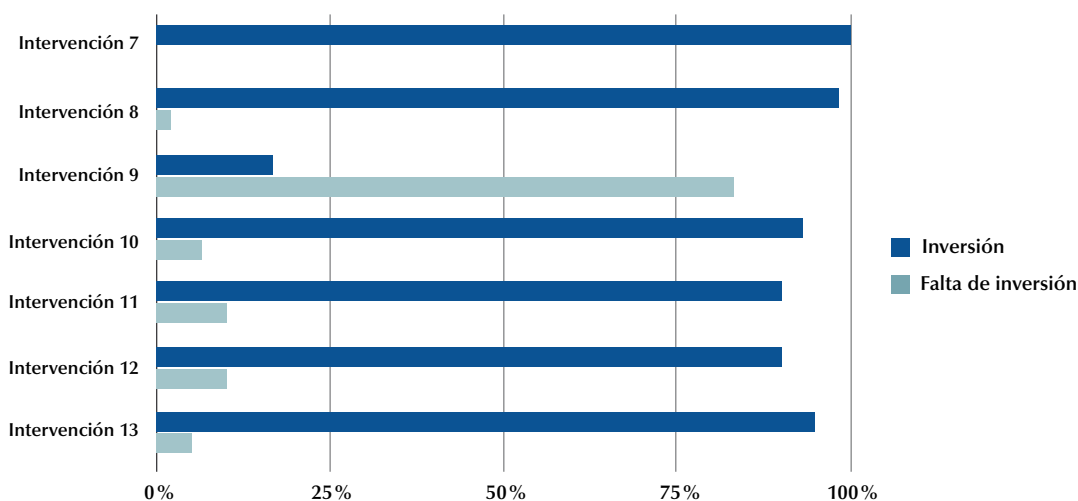
**Figura 8**

*Nivel de inversión por intervención de clase en proyecto 1*



**Figura 9**

*Nivel de inversión por intervención de clase en proyecto 2*



En el segundo proyecto hubo mayor inversión, ya que los estudiantes tuvieron más voz en la negociación sobre su alcance y presentación. Esto muestra que un mayor espíritu democrático en los proyectos favorece su adherencia. En el primer proyecto, los estudiantes crearon un *collage* que los representaba y lo explicaron en la LM. En el segundo, presentaron una lista de reproducción de canciones que los identificaban y la compartieron en una red social. La alta inversión en la LM se explica desde el modelo de inversión de Norton (2013b), donde el aprendizaje se vincula con la identidad, y el acceso con el capital social y cultural, lo que les permite a los estudiantes usar el inglés para expresarse y fortalecer vínculos sociales.

### Aumento de capital social y cultural

La *alta inversión* implicó un *aumento del capital social y cultural* del estudiantado, evidenciado en su percepción sobre la propuesta y en las evaluaciones de los productos finales. El capital social se observó en su autoestima y relaciones interpersonales, mientras que el cultural estuvo vinculado con la LM. La ganancia en capital cultural fue clave en sus opiniones sobre lo aprendido. En las figuras 10 y 11, muchos participantes señalaron haber adquirido conocimientos formales de la LM y haber fortalecido su autoconocimiento y relaciones con sus compañeros, a pesar de que los proyectos no se centraron en la enseñanza gramatical. Además, destacaron haber aprendido sobre aplicaciones digitales para aprender inglés en el primer proyecto.

A continuación, se presentan testimonios de estudiantes sobre cómo percibieron su propia ganancia de *capital social* en relación con los demás; y de *capital cultural*, en relación con la LM ante la pregunta qué aprendieron con la propuesta:

A conocerme mejor a que yo puedo hacer las cosas por si [sic] solo. (Est. 32)

Tambien [sic] se aprendio [sic] y caracterizo [sic] por estar en un ambiente sano y siempre en ingles [sic]. (Est. 12)

Aprendi [sic] que aunque haya problemas solo te tienes que esforzar mas [sic] hasta conseguirlo. (Est. 28)

A ser una persona responsable (Est. 31)

Depronto [sic] sirve como para tener menos pena, mas [sic] seguridad ya que estamos aprendiendo mas [sic] que una clase normal. (Est.10)

A que con la musica [sic] nos podemos identificar o compararla con lo que estemos viviendo. (Est. 15)

Aprendi [sic] mas [sic] sobre vocabulario con eso extendi [sic] mi comprension [sic] lectora en ingles [sic]. (Est. 23)

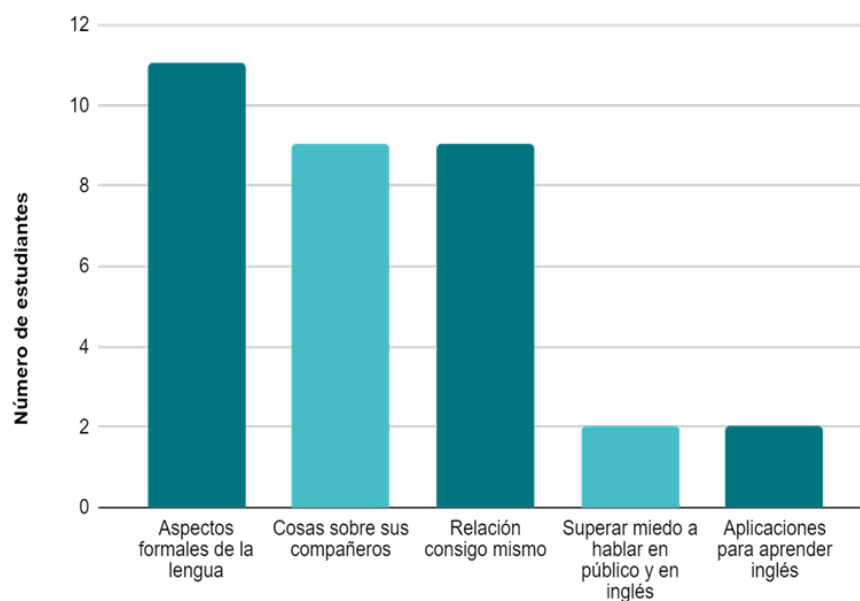
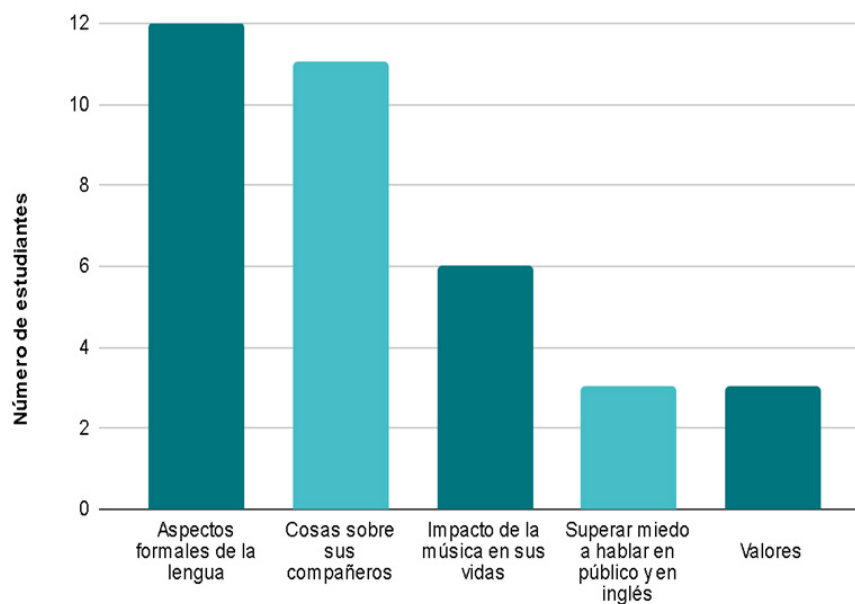
A pronunciar la cancion [sic] que me gusta en ingles [sic]. (Est. 12)

Su percepción sobre lo aprendido a través de los proyectos se corrobora en el desempeño o calidad de sus proyectos, en los que se reflejan aspectos formales de la lengua, como lo expresaron en sus percepciones y aspectos en cuanto al sentido y a la comunicación. Con intenciones genuinas, expusieron sus identidades, según se evidencia en el consolidado de las evaluaciones de los productos finales de los proyectos.

En la figura 12 se ilustra cómo en el primer proyecto 13 estudiantes obtuvieron una calificación que corresponde a *muy buena*, *buena* (10), *justa* (7) y por debajo de lo esperado (8). En el segundo proyecto, se observan mejores valoraciones sin desconocer que las del primer proyecto también fueron buenas; es decir, 13 obtuvieron una calificación de *muy buena*; 14, *buena*; 7, *justa*, y 4, por debajo de lo esperado. Las mejores calificaciones en el segundo proyecto obedecieron al nivel de participación, compromiso y pertenencia al proyecto en el que tuvieron una mayor voz.

Gracias al trabajo de inversión en la LM, se observa un *fortalecimiento de sus identidades* en ambos proyectos, en los que de manera amplia se expresaron ante sus pares sobre diversos tópicos relacionados con su identidad, es decir, quiénes son y con qué se vinculan con su entorno. La apreciación de este fortalecimiento se corrobora tanto en las encuestas

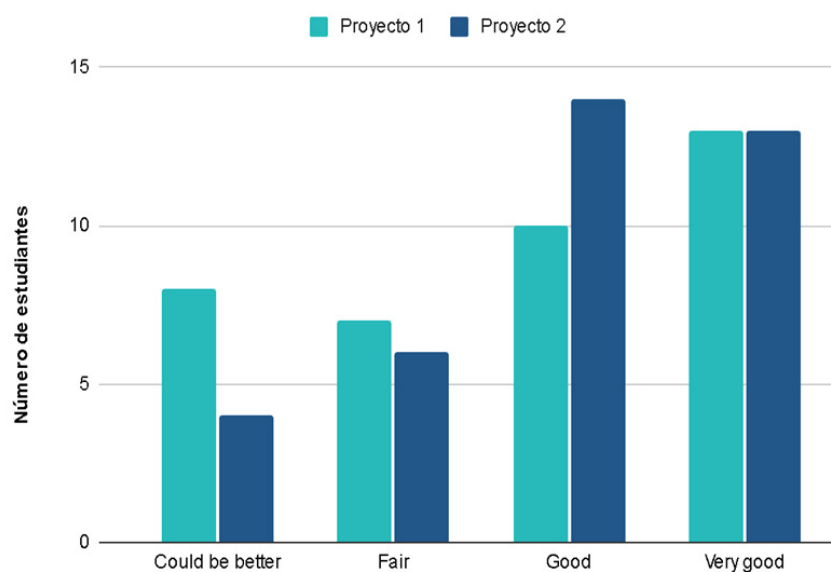


**Figura 10***Percepción sobre lo aprendido en el proyecto 1***Figura 11***Percepción sobre lo aprendido en el proyecto 2*

(figuras 10 y 11), como en el análisis de los tópicos sobre los que ellos dieron sentido a sus identidades.

En el primer proyecto (figura 13), de manera espontánea y libre, los estudiantes representaron

sus identidades en función del ocio y tiempo libre, de aspectos materiales (comida, vehículos, prendas de vestir, productos de belleza, de música y arte), de afecto hacia personas de su círculo familiar

**Figura 12***Calificaciones del desempeño de los estudiantes en ambos proyectos*

y mascotas, y de sí mismos en relación con su apariencia física, sus emociones, creencias políticas, expresión de su sexualidad, relaciones interpersonales y planes futuros.

Ejemplos de expresión de identidades en sus *collages* de algunos estudiantes se exponen a continuación:

I love my dog Kiara which is around 6-7 years old. She was adopted from the street by my cousin. (Est. 1)

The person I admire the most is my cousin Jhوناتan, I admire him because he is a good person and he is very professional [sic] in his work. (Est. 2)

I like to support the pacto historico [sic] (la alianza de varios partidos políticos para elecciones presidenciales y de congreso para el año 2022). (Est. 3)

But I want to travel and know more amazing places. (Est. 8)

En el segundo proyecto, como se observa en la [figura 14](#), la expresión de sus identidades se centró en el tiempo libre, en reflexiones sobre sus identidades representadas en las motivaciones, en valores y emociones que despertaron las canciones seleccionadas,

en sus creencias políticas, en sus posiciones frente al machismo, en su orientación sexual, en el ritmo de la canción seleccionada, entre otros temas.

Los siguientes son ejemplos de expresión de identidades en sus proyectos de música en los grupos que se conformaron para el segundo proyecto:

I chose this song that talks about love, many may say that it is about a heartbreak, but in reality it is the fake love towards oneself. (Grupo 6)

This song represents us because we support politics [sic] of gustavo petro [sic], we think Petros [sic] proposals [un candidato presidencial] are good enough to change the contry [sic]. (Grupo 1)

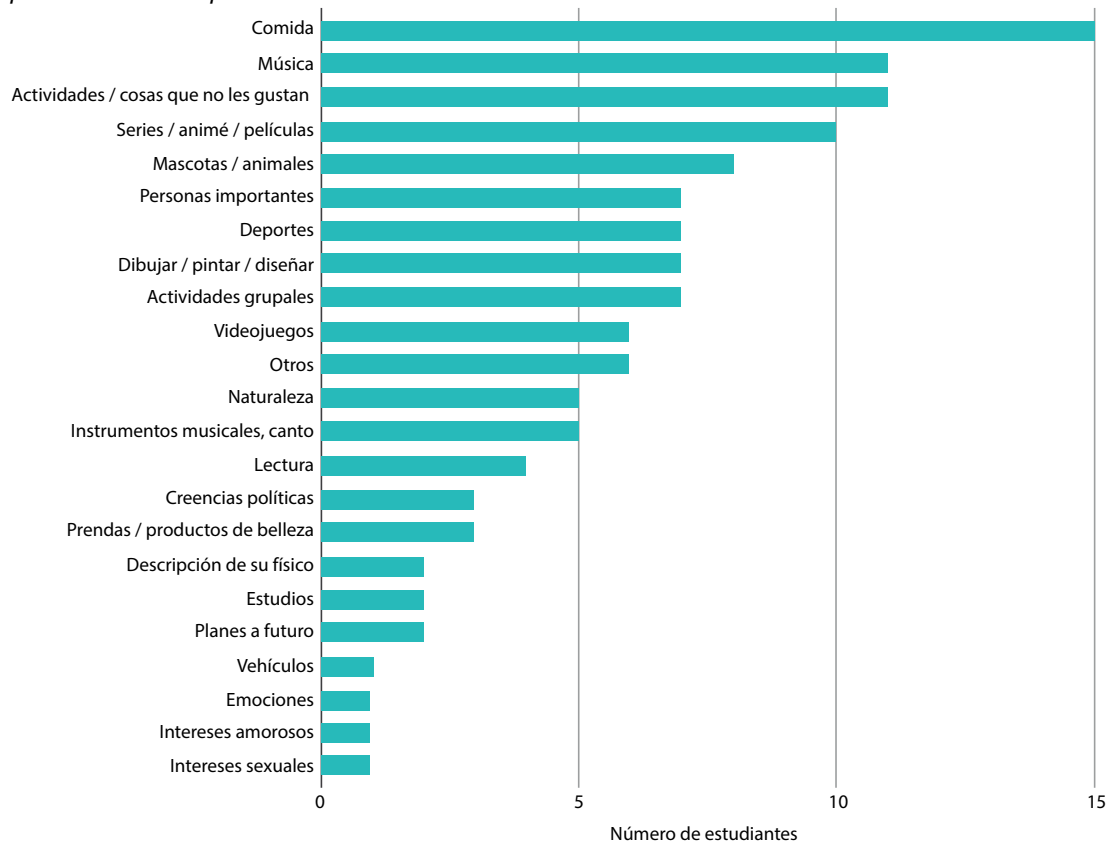
This song expresses not only the fact of feeling proud of your sexual orientation, it also expresses that self-love goes above everything else. (Grupo 2)

I like the song because it plays the theme of fulfilling dreams and achieve [sic] goals in a very satisfactory way. (Grupo 5)

I do not mean that all women go through this or that all men are oppressors, I just say a reality that has long been seen, but [sic] is gradually changing. (Grupo 4)

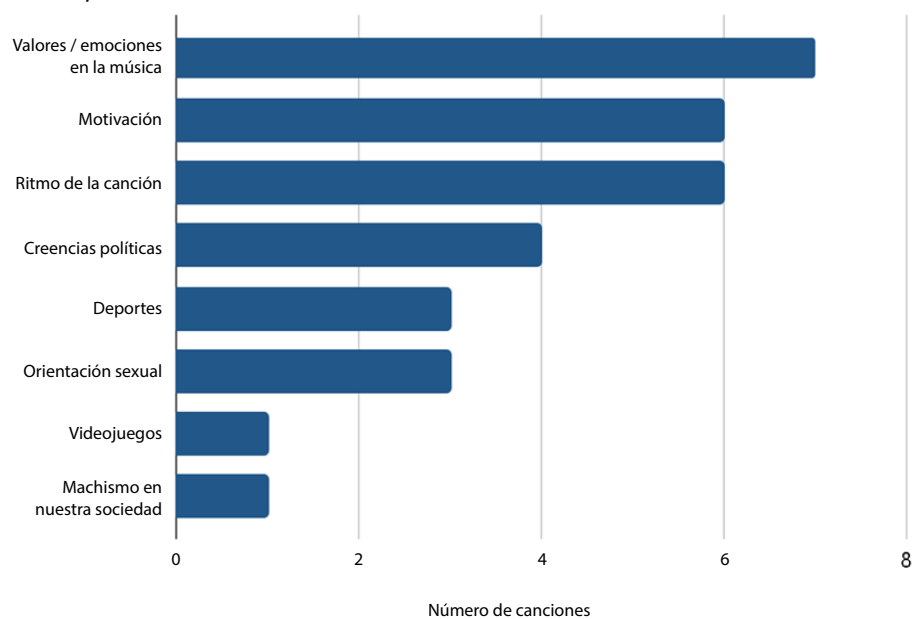
**Figura 13**

*Temas expuestos en la expresión de identidades en el P1*



**Figura 14**

*Temas expuestos en la expresión de sus identidades en el P1*



**Tabla 4***Percepción sobre qué tan apropiada fue la propuesta*

Valoración	Proyecto 1		Proyecto 2		En general	
	Estudiantes	%	Estudiantes	%	Estudiantes	%
1	0	0,00	0	0,0	0	0,00
2	1	3,0	1	2,7	1	2,80
3	3	9,1	2	5,5	3	8,60
4	16	48,5	20	55,5	12	34,20
5	13	39,4	12	33,3	16	45,70
NR	0	0	1	2,7	3	8,60
Total	33		36		35	

**Nota:** la valoración de 1 es para la más baja y 5 para la más alta. NR representa a aquellos que no respondieron este ítem en la encuesta.

La posibilidad de expresar sus identidades contribuye a su fortalecimiento, como se percibe en algunas de sus respuestas en la encuesta sobre lo aprendido con la propuesta:

A conocerme mejor, a que yo puedo hacer las cosas por si [sic] solo creer en uno mismo [sic] aprender que de los esfuerzos vale la pena. (Est. 32)

De ver todo lo me gusta pensando que casi no me gusta nada y vi que tenia [sic] muchas cosas. (Est. 27)

Me he conocido mas [sic] con mis amigos y ahora se [sic] cosas que antes no conocía [sic] de ellos o que no creía [sic] que les gustaba. (Est. 5)

A que con la musica [sic] nos podemos identificar o compararla con lo que estemos viviendo. (Est. 15)

Según la metáfora económica de [Bourdieu \(1986\)](#), el aumento de capital social y cultural responde a la alta inversión en la LM. Los estudiantes fortalecieron su autoestima, relaciones interpersonales y habilidades lingüísticas. Desde el modelo de inversión de [Darvin y Norton \(2015\)](#), la ganancia de capital ocurrió cuando los aprendices percibieron el inglés como un medio de expresión

e integración, lo que fortaleció su sentido de pertenencia y sus competencias comunicativas.

### Alta aceptación de la propuesta pedagógica

En la percepción de los participantes sobre la propuesta pedagógica se observó una *alta aceptación*. En ambos proyectos se indagó por sus percepciones sobre la propuesta pedagógica para cada uno y en general. En la [tabla 4](#) se detalla cómo hubo una acogida muy positiva correspondiente a un 88 % para el proyecto 1; 91 % para el proyecto 2, y 80 % para la propuesta en general.

El segundo proyecto fue el más favorecido, con un 83 % de preferencia frente al 9 % del primero; mientras que otro 9 % no mostró preferencia. Aunque ambos promovieron identidades de forma libre, el segundo recibió mejor acogida, probablemente porque permitió mayor participación estudiantil en la negociación y planificación. Además, su enfoque colaborativo y vinculado a la música fortaleció el sentido de comunidad e inversión en el proyecto.

Ejemplos de las razones de esta apreciación y acogida positivas de la propuesta se resaltan a continuación:

Que es muy participativo y es algo diferente a lo que venimos estudiando. (Est. 4) .

La manera en como [sic] nos dieron las clases [sic] la manera tan interactiva para la entrega de trabajos que nos dieron. (Est. 17)

Me gusto [sic] la dinamica [sic] al aprender, no fue monotonica [sic] o repetitiva, incluso fue innovadora al momento de incluir el escribir, escuchar, hablar y leer. (Est. 2)

Que trataron de mejorar la participacion [sic] de todos. (Est. 32)

Esta perspectiva favoreció la adherencia de los estudiantes al crear un contexto pedagógico inclusivo y significativo. Desde el modelo de inversión de [Darvin y Norton \(2015\)](#), el acceso a capital social y cultural fortaleció el compromiso con la LM y la expresión identitaria. Asimismo, reflejó los principios de la PC ([Freire, 1970](#); [Giroux, 2020](#)), que conciben el aprendizaje como participativo, democrático y basado en la experiencia. Estos principios se materializaron en el ABP ([Beckett y Slater, 2005](#)), pues promovieron un aprendizaje activo, colaborativo y centrado en la negociación de significados.

### Resistencia de una pequeña minoría

No obstante, en esta valoración altamente positiva de los participantes, se identificó alguna *resistencia* representada en una sola calificación baja sobre la propuesta, según se detalla en la [tabla 4](#), y las pocas manifestaciones de desagrado por algunas actividades, principalmente en el primer proyecto. Esto refleja su aceptación progresiva, y que se puede considerar como aceptable y justificable el hecho de que en la primera experiencia de implementación algunos vivan dificultades en las que se aprovechen ciertas situaciones para dialogar con ellos sobre aspectos formativos, o se reflexione sobre emociones y sentimientos propios de hablar en público en LE, el trabajo en equipo, su responsabilidad, entre otros, y que ya en los siguientes proyectos no se acentúan tanto como parte de la adaptación progresiva.

Unos pocos comentarios de su parte mostraron ese comprensible rechazo ante la pregunta de qué no les había gustado sobre la propuesta:

Exponerles a las personas que no les importa lo que tu [sic] digas o haces. Salir a exponer el *collage* por miedo a que se burlen o solo por salir. (Est. 32)

Socializarlo o salir a hablar, no porque este [sic] mal es solo que hablar en publico [sic] me hace sentir agobiado y tener muchisima [sic] pena y luego no poder hablar por miedo. (Est. 13)

Que algunos se burlaban de los proyectos de los otros o que algunos no prestaban atencion [sic] por estar jugando o conversando. (Est. 28)

Que no pude representarme en un *collage*. (Est. 29)

Esta resistencia se evidenció desde la perspectiva de la docente en formación:

Una dificultad que se tuvo fue que dos estudiantes decidieron no salir a presentar, argumentando que les daba temor salir en público. Sin embargo, al preguntarles si ellas habían preparado algún audio en PowerPoint para su presentación dijeron que no; por lo que se les recordó que esta situación ya estaba prevista y que ya habíamos negociado que los estudiantes que tuvieran este temor debían tomar esa otra ruta para presentar el trabajo. A pesar de ello, les dijimos que podían enviar un audio con su parte de la presentación junto con algunos compañeros que no habían preparado las cosas. Lamentablemente, ninguno de los estudiantes envió los audios. (Diario de observación)

### Conclusiones

Este caso evidenció cómo la inversión, entendida como un constructo sociológico, está ligada a inequidades que limitan la construcción identitaria y el acceso a capital y poder ([Darvin y Norton, 2015](#)). En Colombia, las desigualdades en la enseñanza del inglés, sobre todo en instituciones educativas



oficiales (IEO), restringen la inversión de los estudiantes en la LM. Factores como prácticas pedagógicas descontextualizadas y políticas institucionales acentúan esta marginación. El inglés, promovido como herramienta de globalización, excluye a quienes carecen de acceso equitativo (Pennycook, 2017). Esto genera apatía, baja inversión en la LM y desempoderamiento identitario, reflejado en un capital cultural y social limitado. Así, la LM se convierte en un mecanismo de inclusión y exclusión, de beneficio para quienes tienen mejores condiciones, perpetuando desigualdades en contextos vulnerables. La propuesta pedagógica fortaleció las identidades de los estudiantes y su capital cultural (LM) y social, impactando su autoestima, posicionamiento frente a sus pares y reconocimiento del otro. A través de proyectos significativos, los estudiantes expresaron libremente sus identidades, y abordaron desde gustos personales hasta temas sensibles como política, machismo y diversidad sexual. Este proceso fortaleció sus relaciones interpersonales y amplió sus redes sociales; además, favoreció intercambios de capital y aumentó su poder social.

En cuanto al capital cultural, la necesidad de expresión impulsó el desarrollo de saberes y habilidades en la LM, mejorando su autopercepción. Este enfoque posestructuralista concibe el lenguaje como un espacio de poder y resistencia (Bourdieu, 1991; Norton, 2013a). Así, al reflexionar sobre su identidad y su entorno, los estudiantes construyen identidades autónomas y empoderadas, alineándose con la pedagogía crítica (PC), que los posiciona como agentes activos de su aprendizaje (Shor, 1992). Esto contribuye a cerrar la brecha entre contextos vulnerables y aquellos con mejores oportunidades de inversión.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) complementó la pedagogía centrada en la identidad al redistribuir el poder en el aula. Al situar a los estudiantes en el centro y al docente como facilitador, se fomentó un ambiente democrático con roles negociados y decisiones didácticas inclusivas. Este enfoque, alineado con la PC, promovió transparencia en la evaluación, movilizó la expresión identitaria y otorgó protagonismo al estudiantado en el

aprendizaje. Además, el ABP fortaleció sus habilidades comunicativas en contextos significativos y facilitó la interacción entre pares. Así, se avanzó hacia la justicia social en la enseñanza de una lengua extranjera (LE), mitigando barreras que limitan el desarrollo de sus identidades y el acceso a capital cultural y social. Como señala Kubota (2016), una enseñanza con justicia social desafía las ideologías lingüísticas hegemónicas. Este enfoque cuestionó el modelo estructuralista del bilingüismo centrado en el inglés, vinculado al neoliberalismo (Miranda, 2023), y respondió al llamado de la comunidad científica para un cambio epistémico en la enseñanza de LE (Álvarez y Ramírez, 2021; García, 2019; Kramsch, 2019; Kumaravadivelu, 2016; Morales, 2022; Macedo, 2019; Ramírez, 2021). Este giro busca desvincularse de agendas políticas y de la globalización occidental; en cambio, se intenta adoptar un enfoque de responsabilidad social.

El tiempo limitado del trabajo de campo pudo haber restringido la profundidad en el análisis del constructo de inversión y la exploración de otros temas que ampliaran las posibilidades de inversión de los estudiantes. Desde la PC, fue posible abordar con mayor profundidad temas como política, orientación sexual, género, machismo y racismo, ya que varios estudiantes los vincularon espontáneamente con su identidad. Esto sugiere que su inversión en la LM podría ser aún mayor, y ampliaría sus respuestas a las preguntas “¿Quién soy yo?” y “¿Qué se me permite hacer?”. La PC no solo fomenta identidades empoderadas y conscientes, sino que también las convierte en un recurso para hacer del aprendizaje un proceso transformador y socialmente significativo.

## Reconocimientos

El presente artículo se deriva del trabajo de grado de uno de sus autores en el marco de su práctica docente para optar al título de Licenciada en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y en Francés de la Universidad del Valle. El otro autor es el director de este trabajo y supervisor de la práctica de la docente en formación.

## Referencias

- Abugasea Heidt, M. (2022). Imagination as a tool for participation in communities for middle-school German students. *A Journal of the American Association of Teacher of German*, 55(1), 112-125. <https://doi.org/10.1111/tger.12198>
- Alonso, J. C., Díaz, D. M., Martínez, D. A., Mayora, C., Moreno, L. J., Ochoa, M. J., y Roldán, B. C. (2017). *Bilingüismo en Santiago de Cali: análisis de la evolución de los resultados de las Pruebas SABER 11*. Universidad Icesi. [https://www.researchgate.net/publication/348957366\\_Bilinguismo\\_en\\_Santiago\\_de\\_Cali\\_Analisis\\_de\\_la\\_evolucion\\_de\\_los\\_resultados\\_de\\_las\\_Pruebas\\_SABER\\_11](https://www.researchgate.net/publication/348957366_Bilinguismo_en_Santiago_de_Cali_Analisis_de_la_evolucion_de_los_resultados_de_las_Pruebas_SABER_11)
- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de Educación Ambiental y de Enseñanza de las Ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Álvarez Valencia, J. A., y Ramírez Espinosa, A. (2021). Re-sourcing second/foreign language teacher education: the critical intercultural option. En J. A. Álvarez Valencia, A. Ramírez Espinosa, y O. Vergara (eds.), *Interculturality in language teacher education. Theoretical and practical considerations* (pp. 15-40). Programa Editorial Universidad del Valle.
- Beckett, G. (2002). Teacher and student evaluations of project-based instruction. *TESL Canada Journal*, 19(2), 52-66. <https://doi.org/10.18806/tesl.v19i2.929>
- Beckett, G. H., y Slater, T. (2005). The project framework: a tool for language, content, and skills integration. *ELT Journal*, 59(2), 108-116. <https://doi.org/10.1093/eltj/ccj024>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood. <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity.
- Brito Lorenzo, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Godotti, M. V. Gómez, J. Mafra, y A. F. de Alencar (comps.), *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía*. Clacso. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>
- Clément, R., y Norton, B. (2021). Ethnolinguistic vitality, identity and power: investment in SLA. *Journal of Language and Social Psychology*, 40(1), 154-171. <https://doi.org/10.1177/0261927X20966734>
- Darvin, R., y Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Darvin, R., y Norton, B. (2023). Investment and motivation in language learning: What's the difference? *Language Teaching*, 56(2), 189-202. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000057>
- Dressler, R., Raedler, B., Dimitrov, K., Dressler, A., y Krause, G. (2020). Project-based learning in the advanced German class. En G. Becket, y T. Slater (eds.), *Global perspectives on project-based language learning, teaching, and assessment: key approaches, technology tools, and frameworks* (pp. 69-84). Routledge.
- El Espectador. (24 de noviembre de 2022). *Colegios públicos vs. colegios privados: crece la brecha de desempeño en Colombia*. <https://www.elespectador.com/educacion/colegios-publicos-vs-colegios-privados-crece-la-brecha-de-desempeno-en-colombia/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Fondo de Cultura Económica.
- Fundación de Empresarios por la Educación, y Observatorio Gestión Educativa. (2024). *Análisis de resultados Examen Saber 11°, 2023*. <https://fundacionexe.org.co/document/pruebas-saber-11-analisis-de-resultados/>
- García, O. (2019). Decolonizing foreign, second, heritage, and first languages. Implications for education. En D. Macedo (eds.), *Decolonizing foreign*

- language education. *The misteaching of English and other colonial languages* (pp. 152-168). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113-6>
- García-Pastor, M. D. (2020). Digital storytelling and learners' dialogical construction of identity in EFL. En F. Namir (ed.), *Digital storytelling in second and foreign language teaching* (pp. 1-20). Peter Lang.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350145016>
- Giroux, H. A. (2022). *Pedagogy of resistance: against manufactured ignorance*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2167331>
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2021). *Resultados agregados Saber 11 - 2021*. <https://view.genial.ly/61fda1b2e940aa00121bafa4>
- Kincheloe, J. L. (2007). Critical pedagogy in the twenty-first century: evolution for survival. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 9-42). Peter Lang.
- Kramsch, C. (2019). Between globalization and decolonization. En D. Macedo (ed.), *Decolonizing foreign language education. The misteaching of English and other colonial languages* (pp. 50-72). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113-2>
- Kubota, R. (2016). The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: complicities and implications for applied linguistics. *Applied Linguistics*, 37(4), 474-494. <https://doi.org/10.1093/applin/amu045>
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-85. <https://doi.org/10.1002/tesq.202>
- Laboratorio de Economía de la Educación de Pontificia Universidad Javeriana. (2023). Evolución del desempeño en Saber 11: ¿Qué pasó en Colombia en el 2022? (Informe 70). <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/Inf-70-Saber-11-2022-LEE.pdf>
- Levon, E., y Mendes, R. B. (2016). Introduction: locating sexuality in language. En *Language, sexuality, and power: studies in intersectional sociolinguistics* (pp. 1-18). Oxford. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190210366.003.0001>
- Macedo, D. (2019). Rupturing the yoke of colonialism in foreign language education: an introduction. En *Decolonizing foreign, second, heritage, and first languages* (pp. 1-49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113-1>
- Mayora, C. A., y Gutiérrez, D. M. (2019). Análisis del currículo del área de inglés en escuelas oficiales de Cali. *Lenguaje*, 47(2S), 685-707. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i3.7519>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: inglés. 6 a 11*. <https://santillanaplus.com.co/pdf/DBA-ingles-espanol.pdf>
- Miranda Montenegro, I. R. (2023). *Globalización y bilingüización en Colombia*. Editorial Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). <https://doi.org/10.19053/9789586607889>
- Mohamed, A. M. (2023). Investigating the benefits of multimodal project-based learning in teaching English to international students. *International Journal of Educational Innovation and Research*, 2(2), 114-129. <https://doi.org/10.31949/ijeir.v2i2.5085>
- Moná, M. C., y Rodríguez, L. F. G. (2017). The construction of English learners' identity from a social perspective and the effects on their language learning investment. *Hallazgos*, 14(28), 105-122. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2017.0028.05>
- Montes, M. (2016). *Using visual and narrative texts through photovoice and integrating arts, technology and English* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Bolivariana.
- Morales Llano, R. (2022). Política lingüística, bilingüismo y rol del maestro de inglés: una revisión desde el entorno global al contexto colombiano. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(2), 203-218. <https://doi.org/10.14483/22487085.18130>
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Longman.
- Norton, B. (2013a). Identity, literacy, and English language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(2), 85-98. [https://ijltr.urmia.ac.ir/article\\_20443.html](https://ijltr.urmia.ac.ir/article_20443.html)

- Norton, B. (2013b). *Identity and language learning: extending the conversation*. (2.ª ed.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.7202/1025782ar>
- Norton, B. (2015). Identity, investment, and faces of English internationally. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 38(4), 275-391. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2015-0025>
- Norton, B., y Toohey, K. (2004). Critical pedagogies and language learning: an introduction. En *Critical pedagogies and language learning* (pp. 1-17). Cambridge.
- Norton, B., y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3.ª ed.). Sage Publications.
- Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. (1.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315225593>
- Posse Ramírez, T. (2011). *Elementos que determinan la construcción de identidad como aprendices de inglés en un contexto rural de Cundinamarca* [Trabajo de grado]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5920?show=full>
- Ramírez Espinosa, A. (2021). La opción decolonial: implicaciones para el currículo de programas de formación de docentes en lenguas extranjeras. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 102-112. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1572>
- Rodríguez, D. K. (24 de noviembre de 2022). Colombia sigue sin aprobar el nivel de inglés. *Portafolio*. <https://www.portafolio.co/economia/finanzas/colombia-sigue-sin-aprobar-el-nivel-de-ingles-574614>
- Salimi, E. A., y Abedi, H. (2022). Dual identity or identity duel: EFL context duality force on identity aspects formation through learners' self-reflection. *Journal of Language and Education*, 8(1), 130-147. <https://doi.org/10.17323/jle.2022.11303>
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. En G. H. Beckett, y P. C. Miller (eds.), *Project-based second and foreign language education: past, present, and future* (pp. 19-40). Information Age.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. (5.ª ed.). Sage.

## **Anexo 1. Preguntas de encuesta sobre cada proyecto y formato de encuesta final sobre la percepción de la propuesta**

Encuesta de percepción del proyecto “How are our lives connected to music”  
y sobre su percepción general de la propuesta

Apreciado(a) estudiante, por favor responda a estas preguntas referentes al proyecto:

1. Mencione una de las cosas más importantes que haya aprendido con el proyecto  
\_\_\_\_\_
2. ¿Cuál fue el aspecto que más le gustó del proyecto?  
\_\_\_\_\_
3. ¿Cuál fue el aspecto que menos le gustó del proyecto?  
\_\_\_\_\_
4. Del 1 al 5, ¿qué tan apropiada fue la metodología utilizada para el proyecto, donde 1 es poco apropiada y 5 muy apropiada?
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
5. ¿Cómo cree que se podría mejorar esta metodología de enseñanza?  
\_\_\_\_\_
6. ¿Qué cosas aprendió durante el proyecto?  
\_\_\_\_\_
7. ¿Le gustaría trabajar proyectos similares en el futuro?
  - Sí.
  - No.
  - Tal vez.
8. ¿Cuál de los dos proyectos fue su favorito?
  - How are our lives connected to music?
  - Who am I? Collage
  - ¿Por qué?
9. Del 1 al 5, ¿qué tanto le gustó la metodología utilizada para los proyectos, donde 1 es poco y 5 es mucho?
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
10. ¿Esta metodología contribuye con su motivación y compromiso que tiene por aprender inglés ¿Por qué?  
\_\_\_\_\_







# Competencia digital y crianza en la era de las redes sociales

## Digital competence and parenting in the age of social media

### Competência digital e parentalidade na era das redes sociais

Adriana Yamile Suárez<sup>1</sup>  

#### Resumen

La miniserie británica *Adolescencia*, lanzada en 2025, suscitó una polémica respecto al papel de la escuela y la familia, en relación con los riesgos que enfrentan los jóvenes en las redes sociales, especialmente con la exposición a los discursos radicales que conducen a la violencia. Para orientar la reflexión, este artículo se centra en analizar dos temas fundamentales de la serie: el ciberacoso y la exposición a discursos de odio; todo ello a través de un diálogo con los conceptos de *competencias digitales* y *crianza digital*. A partir de allí se plantean algunas recomendaciones prácticas para la articulación de la escuela y la familia para enfrentar estos fenómenos. En conclusión, al tener en cuenta dichos elementos, se pueden generar procesos formativos que involucren activamente a los padres en el desarrollo de la competencia digital de los jóvenes y con ello tener una mirada crítica frente a la información que allí circula.

**Palabras clave:** competencia digital, acoso escolar, crianza del niño.

#### Abstract

The British miniseries *Adolescence*, released in 2025, sparked controversy regarding the role of schools and families regarding the risks that young people face on social media, such as radical discourses leading to violence. To guide the reflection, this article focuses on analyzing two key themes of the series, i.e., cyberbullying and exposure to hate speech. All this, through a dialogue with the concepts of digital competence and digital parenting. Based on this analysis, this work provides practical recommendations for articulating schools and families when addressing these issues. In conclusion, by considering these elements, formative processes can be developed which actively involve parents in fostering youngsters' digital competence, allowing for a critical analysis of the information that circulates on social media.

**Keywords:** digital literacy, bullying, child rearing.

#### Resumo

A minissérie britânica *Adolescência*, lançada em 2025, gerou polémica em torno do papel da escola e da família diante dos riscos que os jovens enfrentam nas redes sociais, como discursos radicais que incitam à violência. Para orientar a reflexão, este artigo analisa dois temas centrais da série: o cyberbullying e a exposição a discursos de ódio, estabelecendo um diálogo com os conceitos de competência digital e criação digital. A partir dessa análise, são propostas recomendações práticas para uma articulação entre escola e família no enfrentamento desses fenômenos. Conclui-se que, ao considerar esses elementos, podem-se desenvolver processos formativos que envolvam ativamente os pais no desenvolvimento da competência digital dos jovens, permitindo-lhes uma visão crítica sobre as informações circulantes.

**Palavras-chave:** competência digital, bullying, criação dos filhos.

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias del Lenguaje con mención en Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Docente de la Maestría en Educación en Tecnología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Correo electrónico: [aysuarezr@udistrital.edu.co](mailto:aysuarezr@udistrital.edu.co).

**Cómo citar:** Suárez, A. (2025). Competencia digital y crianza en la era de las redes sociales. *Enunciación*, 30(1), 74-89. <https://doi.org/10.14483/22486798.23481>

Artículo recibido: 02 de abril de 2025; aprobado: 25 de junio de 2025

## Introducción

El pasado 13 de marzo de 2025 se emitió la miniserie británica *Adolescencia* en la plataforma de streaming Netflix. La premisa principal se centra en Jamie Miller, un adolescente que es detenido por asesinar a una compañera de clase. A lo largo de sus cuatro episodios, esta serie busca develar los motivos que llevaron al joven a cometer tal acto. Por supuesto, luego de su lanzamiento, los comentarios en redes sociales no se hicieron esperar. Por una parte, se destacaban sus aspectos técnicos como el rodaje en plano secuencia o las excelentes actuaciones de Owen Cooper (en el personaje de Jamie Miller) y Stephen Graham (como Eddie Miller, padre de Jamie). Por otro lado, se situaban en el centro de la discusión temas como los desafíos digitales a los que se enfrentan los jóvenes: ciberacoso, la exposición a discursos de odio, entre otros, y cuál es el papel de la escuela y las familias frente a ello.

El tema principal de la serie cobra relevancia por cuanto, según la International Telecommunication Union (ITU, 2024), alrededor del 79 % de las personas en el mundo, de 15 a 24 años, utilizan internet; un 13 % más que el resto de la población. Al estar más conectados, los jóvenes invierten su tiempo mayoritariamente en las redes sociales, muchas veces sin herramientas críticas para gestionar los riesgos o la información que allí circula. Washington y Marcus (2022, citados por Unesco, 2024) señalan que “las plataformas de redes sociales moldean y son moldeadas por las desigualdades sociales existentes, y algunos algoritmos magnifican las prácticas de género negativas en las escuelas, con un impacto en el bienestar de la población infantil” (p. 36). Dicho lo anterior, es evidente la urgencia de vincular una competencia digital crítica para poder enfrentar el desafío de “la información errónea, la desinformación y otro tipo de ‘falsedades’, que polarizan a la población y amenazan las democracias de todo el mundo” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2022, p. 7). Esto implica preguntarse: ¿de qué manera la escuela y la familia

pueden hacer frente al ciberacoso y la exposición a discursos de odio y preparar a los jóvenes como ciudadanos digitales responsables?

Al respecto, la competencia digital y la crianza digital son dos pilares para analizar la problemática enunciada anteriormente. Así, el propósito de este artículo consiste en analizar e identificar las posibilidades de participación tanto de la escuela como de la familia en la formación de la ciudadanía digital de niños y jóvenes. El escrito se organiza en torno a tres ejes: primero, se presentan los aspectos conceptuales de la *competencia digital* y la *crianza digital*; segundo, el análisis de dos temáticas de la serie, a saber: ciberacoso y exposición a discursos de odio; por último, se exponen algunas propuestas para un llamado a la acción educativa coordinada.

## Tesis y argumentos

El desarrollo de la competencia digital requiere que la escuela y la familia asuman un papel colaborativo, especialmente en un mundo en el que las narrativas mediáticas, como la miniserie británica *Adolescencia*, ponen de manifiesto los riesgos a los que están expuestos los jóvenes al usar la tecnología (por ejemplo: ciberacoso y exposición a discursos de odio). En ese sentido, tanto escuela como familia deben propiciar espacios no solo para el aprendizaje del uso técnico de los dispositivos digitales, sino también ámbitos de reflexión y análisis para hacer de la navegación en los entornos digitales un ambiente seguro.

## Competencias digitales

De acuerdo con European Commission, la competencia digital es clave para el aprendizaje permanente. Esta “implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales y el compromiso con ellas para el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad” (European Commission, 2018, p. 10). A partir de allí, se planteó un modelo conceptual de referencia que, si bien no debe entenderse como el compendio de los resultados de aprendizaje

esperados para todos, sí puede tenerse en cuenta como referente para la planeación y evaluación de experiencias de aprendizaje (Comisión Europea, 2022, p. 10). Este documento se denomina *Marco de competencias digitales para la ciudadanía*, también conocido como *DigComp*. En la figura 1 se ilustran las cinco áreas fundamentales y las 21 competencias asociadas a ellas.

En este marco, la competencia digital incluye cinco áreas: información y alfabetización digital (buscar y filtrar, evaluar y gestionar datos, información y contenido digital); comunicación y colaboración (interactuar, compartir información y contenido mediante tecnologías digitales, participar en la ciudadanía, colaborar, netiqueta y gestionar la identidad digital); creación de contenido digital (integrar y reelaborar contenido digital,

derechos de autor y licencias, programación); seguridad (proteger dispositivos, datos personales y privacidad, la salud y el bienestar, el medioambiente), y resolución de problemas (identificar necesidades y respuestas tecnológicas, usar creativamente las tecnologías digitales e identificar brechas en las competencias digitales).

Este contexto presenta, para cada área, sus correspondientes competencias asociadas, así como sus niveles de desarrollo: básico, intermedio, avanzado y altamente especializado. Cada dimensión abarca una subsección que ejemplifica someramente cómo incorporar estas competencias tanto en un escenario laboral como en uno de aprendizaje. No obstante, ese documento solo hace una alusión a la vinculación de los padres en el desarrollo de la competencia (aunque particularmente a las madres).

**Figura 1**

*Modelo de referencia conceptual – DigComp*



**Nota:** tomado de Comisión Europea (2022, p. 4).

Se menciona a las madres en uno de sus casos de uso, particularmente, en el área de resolución de problemas en una situación de aprendizaje en la que se busca preparar una exposición sobre un tema:

En casa con mi madre (a la que puedo consultar siempre que lo necesite) y la ayuda de una lista (guardada en mi tableta proporcionada por mi profesor o profesora con los pasos de cómo hacerlo).

Puedo identificar cómo actualizar una presentación digital animada que he creado para presentar mi trabajo a mis compañeros, añadiendo texto, imágenes y efectos visuales para mostrarlos en el aula utilizando la pizarra digital interactiva. (Comisión Europea, 2022, p. 30)

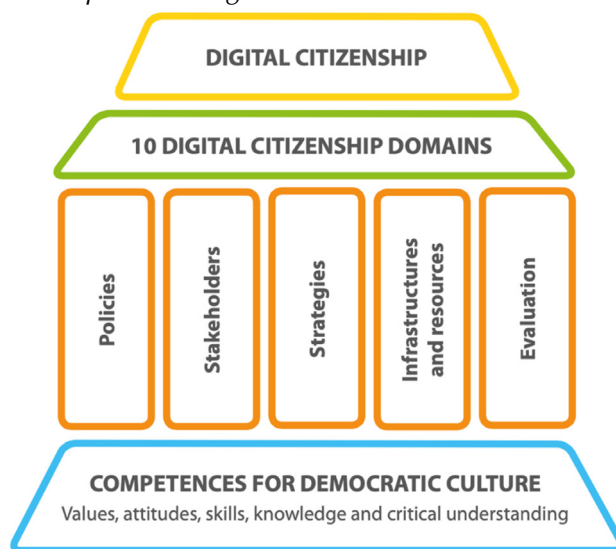
Llama la atención que, pese a ser esta competencia un eje importante en la formación, y el documento se constituya en un punto de referencia para el desarrollo curricular, no se mencione la orientación de los padres frente a estas temáticas. Si bien este no es el propósito principal del documento, hubiese sido importante incluir algunas recomendaciones para la escuela en cuanto a cómo involucrar a la familia en estos desafíos. Más aún cuando el tiempo en casa es mucho mayor que el que pasan los jóvenes en la escuela.

Adicionalmente, el [Council of Europe \(2019\)](#), interesado en articular la competencia digital en el sector educativo, planteó la definición de *ciudadanía digital*:

Un ciudadano digital es aquel que, mediante el desarrollo de un amplio conjunto de competencias, puede participar de manera activa, positiva y responsable tanto en comunidades en línea como fuera de línea, ya sean locales, nacionales o globales. Dado que las tecnologías digitales son inherentemente disruptivas y evolucionan constantemente, la adquisición de competencias es un proceso de por vida que debe iniciarse desde la primera infancia, tanto en el hogar como en la escuela, en contextos educativos formales, informales y no formales. (pp. 11-12). (Traducción libre)

**Figura 2**

*Modelo del Council of Europe para el desarrollo de la competencia digital*



Nota: tomado de [Council of Europe \(2019, p. 15\)](#).

En ese sentido, la educación se convierte en la clave para el desarrollo de esta ciudadanía, razón por la cual se propone el modelo ilustrado en la [figura 2](#), para el análisis de la competencia digital.

De este modelo se destacan como pilares las políticas y la evaluación; las primeras, porque es necesario establecer lineamientos gubernamentales claros en este campo para, desde allí, llevarlas al plano curricular de las instituciones educativas, y, la segunda, en razón a que el proceso de enseñanza/aprendizaje de este tipo de competencia requiere de un seguimiento procesual constante. Otros pilares de este modelo son los agentes involucrados (docentes, estudiantes, familias), y las estrategias de enseñanza que orientarán las prácticas para el buen desarrollo de la competencia; sin olvidar que es necesario contar con una infraestructura y recursos adecuados y suficientes.

Así, para el desarrollo de esta competencia digital es importante el compromiso de diferentes sectores:

su progreso se verá facilitado o dificultado por el grado de implicación de diversos actores clave: desde la familia y las comunidades locales (tanto en línea como fuera de línea) hasta los docentes, las escuelas, los responsables de la toma de decisiones y la propia industria que provee herramientas y plataformas digitales. (p. 16). (Traducción libre)

De la cita anterior se destacan tres elementos: la relevancia de los padres en el conocimiento del uso de las tecnologías, su comunicación permanente con la escuela y modelos de crianza asociados al acompañamiento, y diálogo con los hijos, respecto de estas temáticas. El papel de la escuela y la administración escolar que consiste en proveer procesos formativos constantes de su cuerpo docente y de las familias, así como políticas claras para el desarrollo de buenas prácticas en el mundo digital. La sociedad en general, representada en el sector privado y público, quienes desarrollan las orientaciones pertinentes que propendan por el empoderamiento de los usuarios del mundo digital en general y la protección de los menores en particular.

## Crianza digital

En el ámbito familiar, una de las preocupaciones que está latente, y que se visibilizó aún más con la serie *Adolescencia*, es la pregunta sobre el papel de los padres ante la utilización segura de la tecnología por parte de sus hijos. Es claro que son los padres, en cuanto adultos, quienes deben tener claridad sobre los elementos positivos y sobre los riesgos del uso de la tecnología. Esto ha llevado a la aparición del concepto *crianza digital* (*digital parenting*), entendida como

la capacidad de los padres de ser conscientes de los riesgos y oportunidades de las tecnologías digitales para los niños, reconocer sus usos problemáticos, controlar a sus hijos en el mundo digital y, por último, como padre, ser un modelo positivo para ellos. (Manap y Durmus, 2020, p. 982). (Traducción libre)

La responsabilidad de todo padre es la de proteger a sus hijos; sin embargo, ahora este deber se extiende al mundo digital. Ya no solamente se habla de los papeles padre/hijo en las interacciones *in situ*, sino de padre/hijo en el mundo de la cibercultura. La crianza digital requiere de padres que reconozcan las necesidades de comunicación de un mundo interconectado, que tengan un dominio básico de las herramientas digitales y que hayan desarrollado un grado de conciencia crítica sobre las posibilidades y riesgos de estos entornos.

Pese a lo anterior, la realidad muestra que los padres carecen de estas habilidades digitales. Al respecto, el *Estudio de infancia y medios audiovisuales. Consumo, mediación parental y apropiación*, elaborado por la Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia (CRCC, 2025), evidencia que solo el 14 % de los padres entienden la importancia de la alfabetización mediática. Además, se revela que la mediación parental tiende a disminuir según la edad, es decir, que esta se considera un factor determinante en la primera infancia, pero disminuye progresivamente en su importancia conforme se acercan a la adolescencia (p. 59). De allí que sea realmente urgente crear espacios para investigar cuáles son las mejores prácticas para la crianza digital y, por supuesto, espacios de formación para que los padres puedan estar lo suficientemente preparados para guiar a sus hijos en el mundo digital.

Al respecto, Rode (2009) efectuó un estudio etnográfico con niños y padres, sobre la privacidad y seguridad en línea, en el que demostró la importancia de las estrategias empleadas por los padres para reforzar las reglas de uso de la tecnología, y para establecer los límites, responsabilidades y obligaciones que asumen en este proceso. Si se busca proteger a los niños y jóvenes, es necesario ser conscientes de la naturaleza y el alcance de los dispositivos electrónicos y aplicaciones a través de los cuales se accede al mundo digital.

Adicionalmente, un estudio reciente en Turquía buscó determinar la influencia de la conciencia de la crianza digital en la adicción a los juegos



en línea y la competencia social en la primera infancia. El estudio concluyó que los padres, por el hecho de ser conscientes de las responsabilidades de una crianza digital, influyen a sus hijos, por cuanto estos últimos muestran una actitud más balanceada frente a los juegos digitales; asimismo, inciden en el desarrollo de una mayor competencia social y relaciones intrafamiliares más felices (Kay y Sağlam, 2025). Entonces, la pregunta es “¿qué se debe tener en cuenta en un proceso de crianza digital?”.

## Perspectiva metodológica

Este artículo se basa en una reflexión crítica de los aspectos relacionados con el ciberacoso y la exposición a discursos de odio (dos temas fundamentales de la serie *Adolescencia*), a partir de su diálogo con las competencias digitales y la crianza digital, para destacar su relevancia en el contexto educativo actual. Para ello, una vez definida la problemática, se realizó una revisión bibliográfica a través de palabras clave como “ciberacoso”, “discursos de odio”, “competencias digitales” y “crianza digital”, la cual llevó a analizar y organizar la información. Cabe anotar que, aunque este trabajo no constituye en sí un ejercicio de revisión de literatura, se contemplaron las fases propuestas por Gómez-Luna et al. (2014) para la optimización de la búsqueda y organización de la información científica que aquí se sustenta. Posteriormente, se planteó una propuesta reflexiva con algunas recomendaciones prácticas para la acción conjunta entre escuela y familia, a partir de las evidencias teóricas y empíricas que han dado buenos resultados ante estos desafíos.

## El ciberacoso

Este es un tipo de acoso que se da a través de las tecnologías digitales, ya sea en redes sociales, servicios de mensajería instantánea, juegos en línea, entre otros. Para el ámbito escolar, esta práctica se

ha visto como una acción directamente ligada al acoso entre pares de estudiantes. Si bien el acoso inicia en las interacciones cara a cara, con los avances tecnológicos también avanzan las formas a través de las cuales se desarrolla este tipo de prácticas y se lleva al plano de lo virtual. De acuerdo con Twenge y Campbell (2018), existe una correlación entre el tiempo que los niños y jóvenes pasan frente a la pantalla, con un menor bienestar psicológico, más aún cuando son víctimas de ciberacoso.

La Unesco (2019) considera que bajo este concepto se “puede incluir la difusión de rumores, la publicación de información falsa, mensajes hirientes o fotos o comentarios embarazosos, o la exclusión de alguien de las redes de internet o de otras comunicaciones” (p. 1).

De acuerdo con Chadwick (2014), hay diferentes ciberacosos:

- a. *Acoso u hostigamiento*. Consiste en el envío frecuente y sistemático de mensajes ofensivos, amenazantes e insultantes, no solo como mensajes directos, sino también los divulgados en los comentarios públicos de las redes sociales o en espacios de conversaciones grupales.
- b. *Denigración*. Se basa en compartir información falsa sobre otra persona o publicar fotos modificadas digitalmente.
- c. *Flaming*. Entendido como peleas o discusiones en línea que hacen uso de mensajes con un lenguaje vulgar, uso de mayúsculas e imágenes y símbolos que buscan cargar de emoción al argumento.
- d. *Suplantación de identidad*. Se invade una cuenta, ya sea de correo electrónico o de redes sociales, y, desde allí, se comparte información malintencionada o indignante sobre aquel a quien se suplanta u otros.
- e. *Enmascaramiento*. Práctica en la que el acosador se hace pasar por otra persona mediante la creación de cuentas falsas de correo o redes sociales para compartir información viciada.

- f. *Seudónimos*. Se crean alias o apodos para mantener la identidad del acosador en secreto.
- g. *Salidas y engaños*. Consisten en la exhibición de comunicaciones personales, compartir secretos o información vergonzosa de alguien, o engañar a alguien para que cuente sus secretos y los comparta con otros.
- h. *Ciberacecho*. Se relaciona con el envío repetido de mensajes amenazantes o intimidantes, así como con la participación en actividades en línea que hagan que la víctima tema por su seguridad.

Entre las consecuencias en las víctimas del ciberacoso, varios estudios documentan una baja autoestima, aumento del estrés, soledad, depresión y ansiedad social. Además, algunas investigaciones relacionan el ciberacoso con un mayor consumo de alcohol y tabaco, el fracaso académico y la exclusión social. El ciberacoso se superpone con el acoso tradicional, que es en gran medida cara a cara, físico o verbal, pero difiere en su permanencia digital, su mayor alcance y sus dinámicas de poder únicas (por ejemplo, manipulación digital y vergüenza pública) (Chadwick, 2014, Elsaesser et al., 2017).

En la serie *Adolescencia* se muestran varios episodios de acoso: la publicación de fotos íntimas en Snapchat sin el consentimiento de la persona afectada; o los comentarios a través de Instagram que, en apariencia, tienen un contenido inofensivo, pero que según el empleo de los emojis alteran su semántica hacia algo violento y ofensivo. Al respecto, si bien las escuelas incluyen en sus contenidos curriculares aspectos sobre seguridad, en los que se contempla la capacidad de los estudiantes para protegerse a sí mismos y a otros de posibles peligros en entornos digitales (Comisión Europea, 2022, p. 10), estas prácticas cada vez son más frecuentes. Por una parte, existe una tendencia a la normalización de la violencia digital, tanto por parte de los jóvenes como de la escuela. Los primeros consideran que, al estar circunscrita esta práctica bajo la etiqueta de “juego”, no involucra

acoso, pues está en los términos de socialización del grupo. Por otra parte, la escuela no tiene un enfoque realmente preventivo, sino reactivo; las rutas de atención solo se activan cuando el caso ya es bastante evidente. Por otro lado, existe una falta de comunicación entre la escuela y la familia, puesto que no se brindan espacios reales para la formación digital de los padres.

El ciberacoso es un desafío significativo, dado que los jóvenes se conectan a las redes sociales sin, necesariamente, la mediación de sus padres. Además, estos últimos no conocen de manera suficiente esta tecnología que cambia vertiginosamente, lo que les impide un acompañamiento efectivo. No obstante, la familia cumple un papel importante en la prevención de este tipo de violencia.

Al respecto, Kowalski et al. (2014) realizaron una revisión crítica de la literatura para determinar el estado de la investigación sobre el ciberacoso, y evidenciaron una serie de factores; entre ellos, citaban como factor situacional la implicación de las familias, puesto que las personas que formaron parte del acoso en línea afirmaban tener vínculos emocionales más débiles con sus padres o cuidadores. Es decir, no se llevaban bien con ellos, no había confianza, no se discutían los problemas y hablaban de pocos espacios para divertirse juntos. En cuanto a las víctimas, los autores reportaron que el diálogo de padres e hijos frente al comportamiento en línea y el conocimiento de sus actividades sociales se asociaban a una victimización menos frecuente.

Por su parte, Elsaesser et al. (2017) reportan que la efectividad en la supervisión de los padres del comportamiento en línea de sus hijos depende de la mediación:

Nuestros hallazgos destacan que los padres que colaboran con sus hijos adolescentes para navegar de forma segura por internet tienen mayor capacidad de protegerlos del ciberacoso, en comparación con aquellos que imponen restricciones sin considerar la perspectiva de los jóvenes. [...] Cabe destacar que el lenguaje que emplean los adolescentes para

amenazarse en el entorno digital es complejo y repleto de matices, por lo que muchos padres podrían no comprender el verdadero significado de lo que sus hijos expresan en línea. [...] Los adultos entrevistados en este estudio señalaron que, en la mayoría de los casos, solo lograban identificar publicaciones amenazantes en redes sociales (como, por ejemplo, una foto de un adolescente con la gorra ladeada) gracias a las explicaciones de los propios jóvenes. Aquellos padres que trabajan en conjunto con sus hijos para discernir qué constituye una amenaza en internet son los que obtienen mejores resultados a la hora de evitar que sean víctimas de acoso. (p. 68) (Traducción libre)

Esto implica que procesos de comunicación abierta y estilos de crianza basados en la calidez y la confianza reducen considerablemente este tipo de prácticas.

### Exposición a discursos de odio

La definición del concepto *discurso de odio* ha sido uno de los retos que tanto el contexto legislativo como las distintas plataformas en línea han tenido que trabajar. Si bien no existe un consenso, para este estudio se retoma la propuesta de [Hietanen y Eddebo \(2023\)](#), quienes consideran que:

El discurso de odio abarca actos comunicativos que, ya sea de manera intencional o inherente, se orientan hacia fines éticamente reprobables, los cuales generan consecuencias reales o potencialmente destructivas en el contexto que se crean. Además, estos actos expresan ciertas ideas que constituyen, en términos formales, transgresiones de normas éticas concretas. (p. 455). (Traducción libre)

De acuerdo con lo anterior, en un contexto en línea como redes sociales, foros de discusión, entre otros mecanismos de comunicación, esta definición ayuda a entender que discursos como los de la subcultura *íncel*, que tiene su base en internet, pueden ser catalogados de esta forma. Esto,

debido a que, al analizar sus publicaciones, los resultados muestran que los comentarios de odio contra las mujeres se ejercen por medio de términos despectivos y deshumanizantes ([Pelzer et al., 2021, p. 213](#)).

En *Adolescencia* se hace alusión a los ínceles. Esta palabra es un acrónimo que se forma de las palabras en inglés *involuntary celibate*, o célibe involuntario. Un íncel, mayoritariamente, es un hombre heterosexual que culpa a las mujeres de su imposibilidad de tener experiencias sexuales. Además, en la serie se hace referencia a la *machosfera* (*mansphere*), término que alude a las redes o sitios en los que se discuten temas de masculinidad por oposición radical al feminismo, y aquellos en los que se promueve la misoginia y la violencia contra las mujeres.

Esta comunidad, de acuerdo con la [Comisión Europea \(2021\)](#),

nació en internet y es precisamente el ecosistema en línea el que ha definido su evolución. Los espacios en línea para ínceles permiten a estos hombres compartir la frustración, furia y dolor que sienten como resultado de su supuesta imposibilidad para tener relaciones sexuales y la inferioridad genética que consideran que tienen. (p. 5)

Pese a que desde 2021 se cuenta con esta definición consignada en un primer análisis del fenómeno, no fue sino hasta el lanzamiento de la serie que se empezó a hablar en detalle al respecto. En dicho documento de la Comisión Europea, se describió una primera aproximación a la ideología íncel, así como los retos y recomendaciones para prevenir y luchar contra el extremismo violento. Entre los mayores retos se encuentran la dificultad en la identificación y el acceso para la intervención.

Por una parte, los ínceles son personas que se aíslan de la sociedad tanto dentro como fuera de internet. Es común que hablen en sus comunidades en línea sobre sus dificultades familiares o de socialización, a tal punto que no les interesa conocer a otros miembros de la red, fuera del mundo

digital. Esto representa un problema, porque el acceso a estas comunidades se da únicamente en línea y “estos espacios los moderan cautelosamente los ínceles, lo que dificulta que los que no lo son intervengan en ellos” (p. 19).

Adicionalmente, los adolescentes buscan formas lingüísticas diferentes para marcar su identidad, de allí que la innovación esté a la orden del día. Esto, aunado a las posibilidades de comunicación del mundo digital, hace que se privilegie la economía del lenguaje, la velocidad en la entrega de los mensajes y, al ser más conscientes de ser vigilados en la red, no se escatimen recursos para garantizar la privacidad de datos. Por esta razón surgen prácticas como el *shitposting*, “o el uso del humor para ocultar mensajes extremistas o violentos, [que] ha sido una táctica empleada por los extremistas de derecha para rediseñar sus posiciones extremistas y darles una ‘apariencia irónica’” (Comisión Europea, 2021, p. 20). Esto representa un gran reto en la identificación de estas comunidades y lleva a que, por desconocimiento, se tome a la ligera la información que se comparte o, en el peor de los casos, se malinterprete.

Teniendo en cuenta que en este mundo interconectado es poco probable que los jóvenes no estén expuestos a discursos de odio, la Comisión Europea (2022) considera como competencia “comprender que los comportamientos inapropiados en ambientes digitales pueden dañar los aspectos sociales y personales de la vida a largo plazo” (p. 24). No obstante, esta diferencia entre apropiado e inapropiado se centra en la competencia pragmática, es decir, si es el contexto apropiado o no para compartir ese tipo de información.

El informe de la Comisión Europea (2021) finaliza con la recomendación hacia la alfabetización digital:

Podría ayudar a individuos en riesgo a analizar de manera crítica los mensajes y las narrativas de la ideología íncel y también a identificar la manera en que esta comunidad se aprovecha de las injusticias y manipula las investigaciones para atraer a nuevos miembros. (p. 22)

Para avanzar en esta alfabetización digital, debe analizarse la competencia de evaluación de datos y el contenido digital. Es decir, crear una ruta para detectar la credibilidad y confiabilidad de la fuente y poder llegar a evaluarla críticamente.

Adicionalmente, es necesario considerar los factores de crianza, ya que las redes sociales se están erigiendo hoy en el espacio en el que los jóvenes exploran, establecen relaciones interpersonales y construyen su identidad. El riesgo mayor es que se puede caer fácilmente en la desinformación y en la radicalización, por cuanto los algoritmos de las redes proporcionan este tipo de contenidos de manera automática; basta con un clic para desencadenar la avalancha de información.

Ante este fenómeno de los ínceles, Fontanesi et al. (2024) buscaron las variables que pueden contribuir al desarrollo de estos rasgos como el apego inseguro, el pensamiento paranoico, la ansiedad y la depresión. Una característica esencial es la creencia en su condición de soledad y una sensación de fracaso, así como un componente de resentimiento:

El componente del resentimiento paranoide es una emoción caracterizada por sentimientos de amargura, una indignación relacionada con una injusticia o un agravio real o percibido. Puede tener su origen en experiencias reales de traición, humillación o trato injusto. Estas heridas emocionales pueden alimentar los pensamientos paranoides y contribuir al desarrollo de una visión desconfiada del mundo. (p. 5). (Traducción libre)

Estos aspectos psicológicos pueden y deben ser analizados por padres y maestros para reconocer de manera oportuna a los jóvenes que están en riesgo y, así, diseñar programas de acompañamiento para prevenir que se siga difundiendo esta violencia a través de las redes. Los padres, con ayuda de la escuela, pueden reflexionar, por una parte, en torno a los apegos, pues estos se aprenden desde la infancia para poder generar estilos saludables, gracias a los cuales se dé la oportunidad de una expresión

asertiva de las emociones. Por otro lado, hay que crear espacios para programas efectivos de educación sexual que apunten a la equidad de género, el desmonte de estereotipos, así como la prevención de violencias basadas en género.

### **Competencia digital y crianza digital: discusión entre escuela y familia**

Con la llegada de internet, los padres, preocupados por los riesgos allí implicados, decidieron adoptar estrategias de mediación que habían sido implementadas para el uso de la televisión: *activas* (hablar y explicar el medio); *restrictivas* (establecer reglas, límites de tiempo, limitar el acceso a ciertos contenidos a través de herramientas como el control parental); y *co-uso* (compartir la actividad) (Livingstone et al., 2017). Sin embargo, las lógicas de la mediación cambiaron. Ver televisión en sus inicios —décadas del cincuenta y del sesenta— era una actividad que se podía hacer tanto en solitario como en compañía; pero el acceso a internet, gracias a la portabilidad de los dispositivos, implica un acceso individual. Esto significa que las lógicas de mediación de los padres con respecto al acceso a internet deben cambiar también.

Si bien es urgente definir algunos criterios sobre la crianza digital, no se encuentra un marco teórico específico para ello. Esto dificulta el análisis del fenómeno y la construcción de lineamientos claros al respecto. No obstante, Morales-Álvarez et al. (2025) plantean tres elementos en el marco de la crianza digital: calidez, fomento de la autonomía y provisión de estructura, contruidos a partir del modelo de Skinner et al. (2005).

La calidez de los padres hace referencia a que estos tienen expresiones de amor, cariño, aprecio, cuidado y disfrute hacia sus hijos. También alude a mostrarse disponibles emocionalmente, por cuanto pueden compartir sus sentimientos y brindarles apoyo emocional cuando sus hijos buscan consuelo y cuando los disciplinan. El fomento de la autonomía permite la libertad de expresión y acción, al tener en cuenta las opiniones y preferencias de

los hijos. Esto genera un ambiente de comunicación más asertivo y anima al joven a desarrollar su componente volitivo. Así se fomenta la resolución independiente de problemas, la elección y la participación en las decisiones. La provisión de estructura, por su parte, alude a la creación de un ambiente en donde se ofrecen pautas, expectativas y reglas claras y consistentes para que el joven pueda afrontar las demandas sociales y alcanzar los resultados deseados. Se explica, además, la lógica de las exigencias, las expectativas y se proporciona una realimentación constructiva en relación con las consecuencias de sus comportamientos (Skinner et al., 2005, Morales-Álvarez et al., 2025).

Se demostró entonces que estos tres elementos benefician el comportamiento digital de los hijos, ya que les favorece el desarrollo de su agencia y autonomía. Estas prácticas aportan a una mirada positiva de las acciones de los padres, puesto que esta forma de crianza es respetuosa, apropiada y justa. Asimismo, estos elementos ayudan a crear un ambiente de confianza y seguridad en los jóvenes para con sus padres, lo cual hace posible una comunicación abierta sobre los contenidos que consumen, a la vez que se internalizan los valores parentales a propósito del uso de los medios (Morales-Álvarez et al., 2025).

Por otra parte, Livingstone et al. (2017) demostraron que los estilos de crianza digital se están enfocando hacia dos estrategias: facilitadoras y restrictivas. En cuanto a las primeras, estas permiten el acceso a internet y dan paso a la agencia y el desarrollo de la autorregulación en los jóvenes, por cuanto estos solicitan el apoyo de sus padres para acceder a la red. Las segundas se asocian negativamente con el desarrollo de la agencia y autorregulación, y probablemente lleven a los jóvenes a no solicitar acompañamiento de sus padres, a propósito de sus acciones en internet. Esto significaría que estarán más expuestos a riesgos.

En este mismo sentido, Manap y Durmus (2020) proponen, para el caso de la población estudiantil de Primaria, unas dimensiones esenciales para el desarrollo de la crianza digital. Estas constituyen



una herramienta de medición, tipo Likert, denominada *escala de concienciación parental digital*. Entre esas dimensiones se encuentran las siguientes:

- *Modelado negativo*. Se busca analizar si un padre puede dar un ejemplo negativo a su hijo al utilizar herramientas digitales. Los factores a tener en cuenta son: “cuando estoy usando el teléfono, a veces no escucho lo que dice mi hijo”; “también exhibo los comportamientos que critico en mi hijo, cuando se trata del uso del teléfono/tableta”; “mi hijo me ve pasar demasiado tiempo en mi teléfono”; “paso más tiempo en mi teléfono que comunicándome con mi hijo”.
- *Negligencia digital*. Busca analizar si el niño es desatendido en el uso de herramientas digitales. De allí que aparezcan factores como los siguientes: “si mi hijo insiste demasiado, no lo tolero y le dejo usar su teléfono/tableta”; “cuando mi hijo está de mal humor, lo calmo con mi teléfono/tableta”; “en el entorno de mi hijo, fuera y dentro de casa (invitados, compras, amigos, etc.), tolero su uso intensivo del teléfono/tableta”; “mientras estaba ocupado con mi trabajo, permití que mi hijo pasara tiempo con el teléfono/tableta”.
- *Uso eficiente*. Se busca reflexionar sobre la capacidad de utilizar la tecnología, de manera que represente un beneficio para el niño como resultado de un uso correcto. Por tanto, consta de cuatro elementos: “le explico a mi hijo los beneficios y los daños de internet y las situaciones en las que debe tener cuidado”; “examino los efectos (positivos o negativos) de las herramientas digitales en mi hijo”; “muestro a mis hijos artículos, videos o fotografías que creo que son útiles desde mi propio dispositivo”; “analizo los beneficios y riesgos de las innovaciones tecnológicas para mis hijos”.
- *Protección contra riesgos*. En esta dimensión se analiza la conciencia de los padres

sobre situaciones en las que el niño puede ser potencialmente perjudicado, y consta de cuatro elementos: “puedo proteger a mi hijo de los riesgos de internet”; “si mi hijo encuentra contenido que pueda perjudicarlo mientras navega en internet, tomaré acciones legales”; “si mi hijo se encuentra con videos perturbadores (sexuales, violentos) mientras mira videos en internet, seré notificado”; “utilizo *suites* de seguridad o programas antivirus para proteger a mi hijo de los riesgos de internet”<sup>2</sup>.

Las dimensiones de la crianza digital mencionadas suponen un punto de partida para padres y escuela, para realizar un autoexamen sobre qué tanto se está cumpliendo con la responsabilidad de acompañar a los niños y jóvenes en su formación de competencias digitales. No obstante, las estrategias parentales se determinan por la cultura y por la importancia que se le da a la formulación de políticas institucionales que brinden lineamientos y orientaciones en relación con estos aspectos. En este sentido, contar con dicha orientación política ayuda a crear espacios de apoyo a padres y a escuela, para que de manera conjunta conozcan el entorno digital y cómo actuar crítica y responsablemente dentro y fuera de él.

Al respecto, organizaciones como Common Sense Media ofrecen información para la capacitación de padres, maestros y estudiantes acerca del papel de los medios en la vida de los jóvenes, y algunas estrategias para enfrentar los riesgos del mundo digital. Dentro de los recursos para los padres se destacan guías sobre el uso de las redes sociales; recomendaciones para el uso de los primeros teléfonos por parte de los niños; guías esenciales para el control de la ansiedad en la crianza digital; herramientas para el trabajo en familia como talleres, videos informativos, entre otros. En la [figura 3](#) se ilustran algunas recomendaciones para el uso de las redes sociales.

<sup>2</sup> Estas dimensiones fueron tomadas de Manap y Durmus (2020, p. 993) y complementadas por Manap (2020, p. 77).

**Figura 3***Preparar a los adolescentes para el éxito en las redes sociales***Conversaciones esenciales antes de empezar**

Antes de crear cualquier cuenta, hablemos de ello:

- **Huella digital:** Muestra ejemplos reales de cómo las publicaciones pasadas pueden afectar a las oportunidades futuras.
- **Límites de privacidad:** Analicen situaciones concretas sobre la información personal que debe protegerse.
- **Realidad frente a percepción:** Analicen las publicaciones de las personas influyentes para comprender el contenido editado frente al auténtico.
- **Tiempo y bienestar:** Ayúdales a reconocer las señales de que necesitan un descanso de las redes sociales.

Realiza nuestro cuestionario sobre redes sociales para ayudarte a mantener estas conversaciones basándote en lo que tú y tu hijo saben sobre las redes sociales.

**Crea un acuerdo familiar sobre redes sociales**

No pienses en esto como un contrato estricto. Se trata más bien de un plan de colaboración que evoluciona con la madurez del adolescente. Los acuerdos funcionan mejor cuando:

- Los adolescentes ayudan a establecer las condiciones
- Las normas se centran en la seguridad y el bienestar, no en el control
- Las consecuencias son claras pero justas
- Se programan reuniones periódicas para revisar lo que funciona.

Elementos clave que deben incluirse:

- Límites de tiempo diarios y zonas sin pantalla (cena, hora de acostarse, etc.)
- Tipos de contenido que considera apropiado compartir
- Pasos a seguir si surgen problemas
- Cómo controlarán los padres el uso
- El proceso para ganar más independencia

**Nota:** tomado de [VanderBorghet \(2025\)](#).

Entre los recursos para maestros, se destaca una propuesta de diseño curricular interdisciplinario orientado al desarrollo de las competencias digitales en el aula. Allí, maestros y escuela pueden

involucrarse en procesos de formación que les ayuden a profundizar en ellas ([figura 4](#)).

En la página web de Common Sense Education (<http://commonsense.org>), maestros y escuela pueden acceder a distintas actividades, planes de clase y recursos de aula que dialogan con las herramientas disponibles para las familias y los jóvenes; de esta manera se construye una comunidad de aprendizaje más consciente de las posibilidades y limitaciones del mundo digital ([figura 5](#)).

Otros recursos que pueden ser usados por padres y maestros se encuentran en PantallasAmigas.net. Esta página, fundada en España en 2004, se interesa por promover una ciudadanía digital responsable. Allí se pueden descargar guías, infografías, videos, talleres, entre otros materiales, que pueden ser útiles al momento de analizar estas temáticas ([figura 6](#)).

**Conclusiones**

Familia y escuela siempre se han enfrentado a distintos desafíos; sin embargo, como lo pone de manifiesto la serie británica *Adolescencia*, estos implican ahora tener en cuenta los riesgos que puede entrañar el mundo digital y, particularmente, aquellos que aparecen por el desconocimiento o por la ingenuidad en el uso de las redes sociales. Entre los riesgos están el ciberacoso y la exposición a los discursos de odio. En cuanto al primero, como se muestra en la serie, este

**Figura 4***Espacios de formación profesional para maestros y escuelas en relación con las competencias digitales***Programs**

Common Sense Recognized Educators  
Common Sense Education Ambassadors  
Browse Events and Training

**Self-paced Courses**

AI Basics For K-12 Teachers  
ChatGPT Foundations for K-12 Educators  
Digital Citizenship Teacher Training  
Modeling Digital Habits Teacher Training  
Student Privacy Teacher Training



Training Course: AI Foundations for Educators



Earn your Common Sense Education badge today!

**Nota:** tomado de [Common Sense Education \(s. f. a\)](#).

**Figura 5**

*Ejemplo de un plan de clase para el abordaje del ciberacoso en el aula de clase*

[Browse all lessons](#)

**LESSON**

## Is It Cyberbullying?

What is cyberbullying and what can you do to stop it?

Let's face it: Some online spaces can be full of negative, rude, or downright mean behavior. But what counts as cyberbullying? Help your students learn what is -- and what isn't -- cyberbullying, and give them the tools they'll need to combat the problem.

**OBJECTIVES:**

- Recognize similarities and differences between in-person bullying, cyberbullying, and being mean.
- Empathize with the targets of cyberbullying.
- Identify strategies for dealing with cyberbullying and ways they can be an upstander for those being bullied.


**VOCABULARY** [Show definitions](#)

bully • bullying • bystander • cyberbullying • empathy • target • upstander

**GRADE**

5

**LESSON VIDEO**



**TIME**

45 mins.

[See quicker lesson](#)

**TOPICS**

Cyberbullying & Online Harms

Digital Citizenship & Literacy

**STANDARDS**

This lesson meets standards for Common Core ELA, ISTE, CASEL, and AASL. [See standards](#)

**Nota:** tomado de [Common Education Media](#) (s. f. b).

**Figura 6**

*Ejemplo de recursos didácticos para el uso saludable de internet*

POR UN USO SEGURO Y SALUDABLE DE INTERNET, REDES SOCIALES, MÓVILES Y VIDEOJUEGOS  
POR UNA CIUDADANÍA DIGITAL RESPONSABLE

f t d i in w y BUSCAR

**20 PantallasAmigas** INICIO PRESENTACIÓN CIUDADANÍA DIGITAL SERVICIOS OTROS SERVICIOS CONTACTO ES

## Recursos didácticos prevención riesgos uso saludable Internet móviles

A continuación dispone de una serie de referencias útiles (recursos didácticos, campañas, audiovisuales, servicios de consulta) para el trabajo de sensibilización, información, educación y prevención sobre los siguientes temas:

- Uso saludable de internet
- Salud y bienestar digital
- Ciudadanía digital
- Ciberconvivencia

Blog

Eventos

Mediateca

Canal PantallasAmigas

Ciberviolencia de Género

Ciberbullying

Grooming

Sexting

**Nota:** tomado de [PantallasAmigas.net](#) (s. f.).

no es un fenómeno aislado, sino que se da como una extensión de las dinámicas del acoso escolar tradicional, aunque potenciado ahora por las características de los entornos digitales, como la inmediatez, la permanencia del contenido o el uso de códigos para enmascarar el verdadero significado de los mensajes.

La serie evidencia cómo el ciberacoso puede escalar desde comentarios aparentemente inocuos hasta acciones devastadoras, como la publicación de fotos íntimas sin consentimiento. Este fenómeno refleja una realidad documentada en estudios como los de [Kowalski et al. \(2014\)](#), donde se destaca que las víctimas de ciberacoso experimentan consecuencias psicológicas graves como depresión, ansiedad y, en casos extremos, ideación suicida.

Un aspecto importante que resalta la serie es la normalización de la violencia digital por parte de los jóvenes. Esta se debe, en parte, a la falta de conciencia crítica sobre los límites entre *juego* y *acoso*. Aquí, la competencia digital cumple un papel fundamental. Según el *Marco de competencias digitales para la ciudadanía* ([Comisión Europea, 2022](#)), evaluar críticamente el contenido digital y gestionar la identidad en línea son competencias clave que deben desarrollarse desde la escuela y el hogar; sin embargo, las instituciones educativas suelen adoptar un enfoque reactivo en lugar de preventivo. Para cambiar esto, se propone la creación de programas de alfabetización emocional y digital, tanto para padres como para estudiantes. Esta apuesta curricular podría combinar el desarrollo de habilidades emocionales (como la empatía y la autorregulación) con competencias digitales (como la evaluación crítica de fuentes y el manejo de la privacidad). Esto permitiría a los jóvenes, a las familias y a la escuela reconocer y responder asertivamente al ciberacoso.

En segunda instancia, en el marco de la crianza digital, es necesario crear estrategias para potenciar una mediación parental colaborativa. Esto implica entablar un diálogo abierto entre padres e hijos con miras a facilitar el ejercicio de supervisión conjunta de actividades en línea que

reemplacen el control restrictivo. Estudios como el de [Livingstone et al. \(2017\)](#) demuestran que este enfoque fortalece la confianza y reduce los riesgos de victimización.

Ahora bien, en cuanto a la exposición a los discursos de odio y la subsecuente radicalización de quienes siguen este tipo de contenidos, la serie *Adolescencia* pone en el centro de la discusión a la subcultura *íncel* y la *machosfera*. En esta subcultura, como señala la Comisión Europea (2021), se recurre a estrategias lingüísticas para enmascarar mensajes violentos bajo una apariencia de humor irónico; fenómeno que plantea un doble desafío: la dificultad para identificar y clasificar estos discursos y su potencial para radicalizar a jóvenes vulnerables.

La competencia digital, en este contexto, debe incluir la capacidad de deconstruir estas narrativas manipuladoras. El modelo del [Council of Europe \(2019\)](#) se enfoca en la necesidad de políticas educativas que promuevan una ciudadanía digital crítica. A partir de lo anterior, la escuela puede crear iniciativas para implementar talleres escolares que enseñen a los estudiantes a analizar la intencionalidad detrás de los mensajes en línea, utilizando ejemplos reales de discursos de odio. Herramientas como las guías de [VanderBorghet \(2025\)](#) o los recursos disponibles en *PantallasAmigas.net* pueden servir de base para este propósito, sin olvidar que es pertinente adecuarlos, según el contexto de la población estudiantil con la que se quiera trabajar.

En términos generales, es necesario que se promuevan acciones coordinadas entre escuela y familia. Por un lado, la creación de espacios de formación continua para padres y educadores, en donde estos actores aprendan sobre las últimas tendencias en riesgos digitales (como los foros ínceles, entre otros) y estrategias de intervención. Por otro lado, es importante la creación de políticas escolares proactivas. Es decir, las instituciones educativas deben adoptar protocolos claros para prevenir y abordar el ciberacoso, y que incluyan la participación de los estudiantes y de los padres en su diseño. Esto fomenta un sentido de responsabilidad colectiva. Por último, es importante que se promuevan apegos



seguros. Como señalan Fontanesi *et al.* (2024), los estilos de crianza basados en la calidez y la estructura reducen la vulnerabilidad a la radicalización. Las escuelas pueden apoyar esto mediante talleres sobre comunicación familiar.

En suma, la serie *Adolescencia* muestra los riesgos que enfrentan los jóvenes en línea, pero también deja el cuestionamiento a los espectadores frente a un llamado a la acción. La competencia digital y la crianza digital no son opciones, sino necesidades urgentes en un mundo donde lo virtual y lo real se entrelazan.

Así, la articulación entre escuela y familia es clave para el desarrollo de procesos educativos efectivos. El diálogo entre estos dos actores cobra hoy mayor relevancia frente a los desafíos de las nuevas tecnologías. Por una parte, la escuela debe tener una posición clara a propósito de una construcción curricular que reconozca la formación en las competencias digitales como un eje para la educación de los ciudadanos. En esta apuesta se debe propender al mejoramiento de la alfabetización informacional crítica, las habilidades sociales y comunicativas, el manejo de las emociones, así como una mirada analítica sobre los contenidos que circulan en la red y de aquellos que son creación propia. En esa misma línea, la escuela debe gestar espacios de capacitación para las familias, sobre entornos digitales, sus beneficios y la gestión de sus riesgos. De igual manera, hay que discutir sobre los elementos en los nuevos roles de los padres desde la crianza digital, lo cual implica revisar el factor socioemocional en el núcleo familiar y en el desarrollo identitario de niños y jóvenes.

## Reconocimientos

Este trabajo es producto de la reflexión del seminario de “Narrativas Transmedia”, de la Maestría en Educación en Tecnología, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y del seminario permanente del grupo de investigación Lenguaje, Identidad y Cultura (GLIC) de la misma universidad.

## Referencias

- Chadwick, S. (2014). *Impacts of cyberbullying, building social and emotional resilience in schools*. Springer.
- Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia. (2025). *Estudio de infancia y medios audiovisuales. Consumo, mediación parental y apropiación*. <https://bit.ly/4ldu08>
- Comisión Europea. (2021). *Ínceles: primer análisis del fenómeno (en la UE) y su relevancia y dificultades para la P/CVE*. [Informe]. <https://bit.ly/4lIfPZ>
- Comisión Europea. (2022). *DigComp 2.2. Marco de competencia digital para la ciudadanía. Con nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes*. (Trad. Junta de Castilla y León). Asociación Somos Digital. <https://bit.ly/3lh0nFd>
- Common Sense Education (s. f. a). *Professional development*. <https://bit.ly/3TX6uku>
- Common Sense Education (s. f. b). *Is it cyberbullying? Digital citizenship: Lessons*. <https://bit.ly/3TscLcc>
- Council of Europe. (2019). *Digital citizenship education handbook*. <https://rm.coe.int/16809382f9>
- Elseasser, C., Russel, B., Ohannessian, C., y Patton, D. (2017). Parenting in a digital age: a review of parent's role in preventing adolescent cyberbullying. *Agression and Violent Behavior*, 35, 62-72. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2017.06.004>
- European Commision. (2018). *Key competences for life-long learning*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Fontanesi, L., Marchetti, D., Cosi, G., Limoncin, E., Janini, E., Verrocchio, M., y Ciocca, G. (2024). What does it take to make an incel: the role of paranoid thinking, depression, anxiety and attachment patterns. *Depression and Anxiety*, 2024, 1-11. <https://doi.org/10.1155/2024/5512878>
- Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G., y Betancourt-Buitrago, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158-163.
- Hietanen, M., y Eddebo, J. (2023). Towards a definition of hate speech: with a focus on online contexts.



- Journal of Communication Inquiry*, 47(4), 440-458. <https://doi.org/10.1177/01968599221124309>
- International Telecommunication Union. (2024). *Facts and Figures 2024*. <https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/2024/11/10/ff24-youth-internet-use/>
- Kay, M. A., y Sağlam, M. (2025). As predictives of digital game addiction in early childhood; digital parenting, family relations and social competence. *Anales Médico-Psychologiques*, 183(4), 429-438. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2024.11.003>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., y Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: the role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>
- Manap, A. (2020). *Anne babalarda dijital ebeveynlik farkındalığı için incelenmesi* [Tesis doctoral, Universidad İnönü]. <https://abakus.inonu.edu.tr/items/e6c9a383-7e5c-4f02-9db6-cb990bf4a4c3>
- Manap, A., y Durmus, E. (2020). Development of digital parental awareness scale. *İnönü University: Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 978-993. <https://doi.org/10.17679/inuefd.711101>
- Morales-Álvarez, A., Valdés-Cuervo, A. A., Parra-Pérez, L. G., García-Vásquez, F. I., y Durón-Ramos, M. F. (2025). Adolescent's appraisal and disclosure mediate the links between parental practices and adolescent's digital citizenship behaviors. *Humanities & Social Sciences Communications*, 12(1-9), art. 133. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04485-9>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (12 de noviembre de 2019). *Proclamación de un día internacional contra la violencia y el acoso en la escuela, incluido el ciberacoso*. [Sesión de congreso]. Conferencia General, París. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371434\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371434_spa)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2022). *Construyendo mejores sociedades a través de las políticas digitales. Documento de referencia para la conferencia ministerial del CDEP*. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2022/11/building-better-societies-through-digital-policy\\_1973db-f2/34617e02-es.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2022/11/building-better-societies-through-digital-policy_1973db-f2/34617e02-es.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Informes sobre género. La tecnología en los términos de ellas*. <https://doi.org/10.54676/PVKW6667>
- PantallasAmigas.net (s. f.). *Recursos didácticos para la prevención de riesgos y el uso saludable de internet y móviles*. <https://bit.ly/44BuvTc>
- Pelzer, B., Kaati, L. Cohen, K., y Fernsquist, J. (2021). Toxic language in online incel communities. *SN Social Sciences*, 1(8), art. 213. <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00220-8>
- Rode, J. (1-5 de septiembre de 2009). *Digital parenting: designing children's safety*. [Sesión de congreso]. People and Computers XXIII Celebrating People and Technology. Churchill College Cambridge. Reino Unido. <https://www.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.14236/ewic/HCI2009.29>
- Skinner, E., Johnson, S., y Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: a motivational model. *Parenting Science and Practice*, 5(2), 175-235. [https://doi.org/10.1207/s15327922par0502\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327922par0502_3)
- Twenge, J. M., y Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271-283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- VanderBorgh, M. (22 de abril de 2025). Guía esencial para padres sobre las redes sociales. *Common Sense Media*. <https://www.common-sensemedia.org/es/articulos/guia-esencial-para-padres-sobre-las-redes-sociales>



# Literatura y otros lenguajes



## Aquí hay gato encerrado: intertextualidad entre Takashi Hiraide y Juan García Ponce

There's a cat in here: intertextuality between Takashi Hiraide and Juan Garcia Ponce

Tem um gato aqui: intertextualidade entre Takashi Hiraide e Juan Garcia Ponce

Elvia Estefanía López Vera<sup>1</sup>  

### Resumen

El presente artículo busca comparar dos obras narrativas a partir de las similitudes de tratamiento al personaje del gato en la trama. El aporte consiste en subrayar la intertextualidad entre los dos relatos, para indicar que dichas coincidencias pueden atribuirse a la sólida tradición literaria fundamentada en el simbolismo del gato. Se parte del cuento “El gato” (1974), del escritor mexicano Juan García Ponce, para proponer un análisis comparativo con la novela *El gato que venía del cielo* (2002), del autor japonés Takashi Hiraide. Para el análisis, se consideran elementos del texto narrativo como el espacio, el tiempo, la trama y la configuración del personaje, para evidenciar las similitudes y diferencias entre las dos obras literarias. En los resultados se indican más similitudes que diferencias entre los dos relatos, lo que nos lleva a pensar que ambos autores recurrieron a la tradición literaria que nutrieron Edgar Allan Poe y Charles Baudelaire sobre el gato como un personaje misterioso, por la ambigüedad que representa su presencia en la trama. Este análisis comparativo muestra que el simbolismo sobre ese animal se encuentra consolidado en un código compartido, que sirvió a ambos escritores como punto de partida. Esta sería una manera de explicar cómo es que dos relatos que fueron escritos con casi 30 años de diferencia y con el contraste que implica el mundo occidental con el oriental, dieron un tratamiento similar al personaje del gato en una obra narrativa.

**Palabras clave:** intertextualidad, narrativa contemporánea, Juan García Ponce, Takashi Hiraide, gato.

### Abstract

This article seeks to compare two narrative works based on the similarities in the treatment of the cat character in the plot. The contribution of this article lies in underscoring the intertextuality between the two stories, to indicate that such coincidences can be attributed to the solid literary tradition based on the symbolism of the cat. We start from the short story titled *El gato* (1974) by Mexican writer Juan García Ponce, in order to propose a comparative analysis with the novel *El gato que venía del cielo* (2002) by Japanese author Takashi Hiraide. For the analysis, elements of the narrative text, such as space, time, plot, and character configuration, are considered with the purpose of highlighting the similarities and differences between the two literary works. The results indicate more similarities than differences between the two stories, which suggests that both authors resorted to the literary tradition nurtured by Edgar Allan Poe and Charles Baudelaire regarding the cat as a mysterious character, given the ambiguity that its presence represents in the plot. This comparative analysis shows that the symbolism surrounding the cat has been consolidated. This would be a way of explaining how two stories that were written almost 30 years apart and in two contrasting worlds gave a similar treatment to the character of the cat within a narrative work.

**Keywords:** intertextuality, contemporary narrative, Juan García Ponce, Takashi Hiraide, cat.

<sup>1</sup> Doctora en Historia. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Profesora de lectura y redacción de la Universidad Veracruzana, México. Correo electrónico: [elvlopez@uv.mx](mailto:elvlopez@uv.mx).

**Cómo citar:** López, E. (2025). Aquí hay gato encerrado: intertextualidad entre Takashi Hiraide y Juan García Ponce. *Enunciación*, 30(1), 91-102. <https://doi.org/10.14483/22486798.22817>

Artículo recibido: 27 de septiembre de 2024; aprobado: 12 de mayo de 2025

## Resumo

Este artigo procura comparar duas obras narrativas com base nas semelhanças no tratamento da personagem do gato no enredo. A contribuição deste artigo é destacar a intertextualidade entre as duas histórias, a fim de indicar que essas coincidências podem ser atribuídas à sólida tradição literária baseada no simbolismo do gato. O conto “El gato” (1974), do escritor mexicano Juan García Ponce, é utilizado como ponto de partida para uma análise comparativa com o romance *El gato que venia del cielo* (2002), do autor japonês Takashi Hiraide. Para a análise, são considerados elementos do texto narrativo como o espaço, o tempo, o enredo e a configuração das personagens, de modo a evidenciar as semelhanças e as diferenças entre as duas obras literárias. Os resultados indicam mais semelhanças do que diferenças entre as duas histórias, o que nos leva a pensar que ambos os autores recorreram à tradição literária sobre o gato como personagem misterioso devido à ambiguidade que representa a sua presença na trama. Esta análise comparativa mostra que o simbolismo do gato está consolidado; Esta seria uma forma de explicar como duas histórias escritas com quase 30 anos de diferença e com o contraste que o mundo ocidental implica com o oriental, deram um tratamento semelhante à personagem do gato numa obra narrativa.

**Palavras-chave:** intertextualidade, narrativa contemporânea, Juan García Ponce, Takashi Hiraide, gato.

## Introducción

La intertextualidad es el ejercicio de análisis comparativo que muestra las conexiones entre dos o más textos. Más allá del género literario y de las distancias espaciales o temporales, es posible localizar vínculos entre una obra literaria y otra, que muchas veces están sostenidos en una sólida tradición literaria que enriquece el contenido y el aporte de un texto creativo. Es decir, en la literatura la intertextualidad es un punto positivo cuando se comprueba que dicho intertexto corresponde a una propuesta estética original (Ngamba, 2009), pero, a su vez, fundamentada en otras obras literarias que han abordado el mismo tema.

Desde la traducción literaria, Julia Kristeva (1980) acuñó el término “intertextualidad” para definir la relación entre dos textos, con la apertura interdisciplinaria que le permite al lector atento definir en dónde se apoya dicha relación. Para el traductor, es muy importante saber que detrás de un signo coexisten otros signos que promueven una “transposición” de significado. La autora sostiene que cada palabra o texto representa una intersección de otras palabras o textos (Kristeva, citada por Malik y Sharma, 2024, p. 156778); lo que rebasa el valor del signo en el análisis estructural del relato, porque el signo puede decirnos algo más allá del sistema de valores circunscrito al texto.

Kristeva planteó una crítica al estructuralismo que, a su parecer, limitaba la significación; para ella, esta última es algo más que una relación de un significado con un significante (Suniga y Tonkonoff, 2012, p. 4). En lo social, se construye una producción discursiva regulada por un código; por tanto, el seguimiento puntual a este código ofrecerá proporcionalmente mayor claridad al mensaje. Esta idea servirá más adelante para explicar las similitudes del tratamiento del gato en el análisis comparativo.

Por su parte, Roland Barthes (1973), desde las teorías sociales estructuralistas, puso especial atención en el texto como un código abierto a otros códigos; pues la intertextualidad no restringe el texto, sino que lo enriquece:

Lo que me gusta en un relato no es directamente su contenido ni su estructura, sino más bien las rasgaduras que le impongo a su bella envoltura. [...] para leer a los autores de hoy es necesario reencontrar el ocio de las antiguas lecturas: ser lectores aristocráticos. (p. 21)

En esta cita, Barthes coincide con Kristeva en el ámbito de la interdisciplina como aliciente para la intertextualidad, pues un “lector aristocrático” es informado, culto, familiarizado con la tradición literaria. Esto nos alerta sobre un lector que no se

acerca al relato con la mente en blanco o desde cero, sino que posee un bagaje intelectual que lo conduce en la interpretación del texto.

En este sentido, Kristeva abonó a la visión de intertextualidad como un elemento presente en toda producción textual, mientras que Barthes lo hizo en el perfil de un lector ideal. Estas dos perspectivas complejizan el análisis de la intertextualidad: se debe tener en cuenta que el autor, en la génesis del texto, está pensando en otros textos y también en los alcances que pueda tener su lector ideal. Asimismo, con la teoría de la recepción, se perfiló al lector como un agente en la interpretación del texto que no solo recibe el significado de un texto, sino que también le da sentido.

Entre los estudios más recientes sobre la intertextualidad, se ha resaltado a esta como recurso didáctico que permite la “comprensión e interpretación adecuada del texto” (León *et al.*, 2021, p. 84). A lo que puedo abonar que, en mi experiencia como docente, una lectura desde la intertextualidad puede conducir exitosamente al alumnado de una lectura superficial a una lectura analítica y crítica del texto literario. O, como lo menciona Torres (2020), el lector refuerza su competencia literaria a través de “aspectos comunicativos e intertextuales” (p. 295).

Los estudios que se han localizado sobre la intertextualidad de obras orientales con mexicanas, se encuentra la tesis de Berenice Ramos (2015), quien propone una lectura de la literatura chilena y mexicana desde el imaginario nipón. Aunque no es un estudio que persiga los mismos objetivos que el que aquí se presenta, en aquel trabajo se reflexiona sobre la traducción, las fronteras culturales y los motivos literarios. Para la autora, los escritores que trabajan intertextualidad con otros autores de su época lo hacen para vencer la monotonía literaria (Ramos, 2015, p. 110).

En este artículo, se proponen otras razones que impulsaron la intertextualidad entre dos autores de narrativa que no compartieron espacio ni tiempo; pero que coincidieron en el tratamiento del gato como animal simbólico. Es innegable

que el mundo oriental y el occidental están conectados y que, especialmente en México, el siglo XX fue de apertura a la literatura japonesa; pero lo que aquí se sostiene es que la tradición literaria del gato ha sido alimentada desde ambos mundos hasta consolidarse como un simbolismo universal.

Edward W. Said (2008) se refiere al valor de la intertextualidad con una visión cultural que amplía fronteras: “los textos existen dentro de los contextos” (p. 35). En un mundo globalizado, podemos pensar en una tradición literaria alimentada por diversas perspectivas culturales que la vuelven flexible y al mismo tiempo más consolidada. Este es el punto de partida para el análisis que se plantea en este artículo: la tradición literaria sobre el gato es tan sólida y rica que les ha facilitado a los escritores sobre este tema recurrir a ella con ciertas coincidencias que trascienden épocas y latitudes.

## Tesis y argumentos

En este artículo se estudia la intertextualidad en un cuento mexicano y una novela japonesa, cuyo análisis comparativo arroja más similitudes que diferencias respecto al tratamiento del personaje del gato en la trama. Se parte de elementos narrativos como la configuración del personaje, tiempo, espacio y trama para conectar dos relatos que fueron creados con una distancia temporal y espacial considerable: el cuento “El gato” (primera edición en Buenos Aires, en 1972) de Juan García Ponce —cuya edición para este análisis ha sido tomada del número 30 del Material de Lectura UNAM, dedicado a este autor y publicado en 2008—, y la novela *El gato que vino del cielo* (Tokio, 2001) de Takashi Hiraide —para fines de este estudio se ha consultado la traducción al español de Yoko Ogihara y Fernando Cordobés para la editorial Penguin Random House en su colección DeBolsillo Contemporánea, editada en 2021 para México—

La tradición literaria acerca de la figura del gato tuvo su esplendor en la literatura del siglo XIX, que



presentó dos obras nodales al respecto: por un lado, el cuento de terror “El gato negro” (1843/2017), del escritor norteamericano Edgar Allan Poe; por otro, el fantástico poema “Los gatos” (1857/2003), del francés Charles Baudelaire. Ambos merecen mención aparte, pero entre sus puntos de convergencia destaco la ambigüedad que genera el personaje del gato, del que no puede predecirse su comportamiento, tal como lo hace el felino en la vida real. Dicha ambigüedad nutrió la propuesta estética de Poe y de Baudelaire, en dos géneros literarios distintos, pero con un impacto contundente en el lector.

El cuento “El gato negro”, de Poe, es sin duda el referente pionero de la literatura gótica y policiaca, que ha trascendido fronteras artísticas. Es frecuente encontrar referencias al gato negro de Poe en el cine, el teatro, la pintura y, por supuesto, en obras literarias. Este relato atrapa a lectores de todas las edades, porque genera una atmósfera de tensión y terror que cautiva con su frivolidad, atribuida a la narración en primera persona del personaje que relata el crimen; pero la calidad literaria de Poe es evidente cuando el lector no puede atribuirle el crimen al narrador-personaje ni puede determinarlo como protagonista, porque la autoría del crimen también podría atribuírsele al gato en una dimensión sobrenatural.

Por su parte, el poema “Los gatos”, de Baudelaire, es un soneto que forma parte de *Las flores del mal*. Desde el título, le atribuye un velo de misterio a los gatos que son tratados en tercera persona del plural y no del singular como lo hace Poe. Adjetivos calificativos presentes en el poema con nexos copulativos como “amantes fervientes”, “sabios venerables”, “sedentarios”, “vulnerables”, les otorgan a los gatos una dimensión superior a la humana, con la capacidad de soñar y con potencial para dirigir el mundo infernal con dichas cualidades.

La intención de recuperar estas obras maestras sobre felinos en los tiempos decimonónicos es trazar una línea de intertextualidad directa con dos autores más próximos a nuestro tiempo: Juan

García Ponce, en el México de los años 1970, y Takashi Hiraide, desde la literatura japonesa de inicios del siglo XXI. Ambos autores eligieron la narrativa para desarrollar su propuesta estética en torno a un gato que, sigilosamente, llega a un espacio habitado por personas que aman su soledad, pero que, al tiempo, caen en el juego de la necesidad de compañía del felino.

## Perspectiva metodológica que sustenta la reflexión expuesta

Este estudio comparativo se basará en la versión de “El gato” como cuento<sup>2</sup>, compilado en 2008 en la Colección Material de Lectura UNAM, con prólogo, selección y notas de Eduardo Vázquez. El tema del gato es recurrente en la obra de García Ponce: “El gato”, publicado primero en 1972 en versión cuento; *El gato*, adaptación del cuento de 1972 a novela, editada en 1974; *De anima*, novela divulgada en 1984. Para Paola Velasco (2005), lo que dirige la obra de Juan García Ponce es la obsesión por demostrar lo no evidente y por resolver lo pendiente. Coincido con Velasco cuando apunta que los temas reiterados en la obra de García Ponce no representan una limitante, sino que “abren posibilidades, originan nuevas obras con infinitud de sentidos a los que se puede volver sin cesar sin que por ellos sean menos válidos u originales” (Velasco, 2005, p. 114).

La otra obra que se adopta para la comparación es *El gato que venía del cielo*, de Takashi Hiraide, que recibió el Premio Kiyama Shoei, en 2002, por considerarla una novela que se lee como poesía. Su autor es actualmente profesor de Ciencia del Arte y Poética de la Universidad de Tama, quien dejó su empleo de casi una década como redactor de una editorial en Tokio por perseguir su labor poética que plasmó en el libro *Kurumi no seni no tameni* (*Para el espíritu luchador de las nueces*).

<sup>2</sup> Se contempla este aspecto del género literario como cuento, ya que esta obra tiene otra versión como novela corta, publicada en 1974, por la Editorial Sudamericana, de Buenos Aires (Argentina). Para fines de este análisis, se asumió el cuento.

Así, el título que aquí se analiza podría tener tintes autobiográficos con la figura del narrador, quien es un personaje tentado todo el tiempo por el lápiz y el papel, por registrar en sus apuntes lo que percibe del mundo, por escribir.

Las categorías de análisis comparativo que se seguirán en este estudio son: (a) la llegada misteriosa del gato y su configuración como un personaje atractivo en ambos relatos; (b) la no pertenencia del gato a la pareja en ambos relatos; (c) el desenlace abierto en ambos relatos. A continuación, se desglosa cada uno.

### **La llegada misteriosa del gato y su configuración como un personaje atractivo en ambos relatos**

El cuento de Juan García Ponce está ambientado en un espacio urbano, con edificios de departamentos en los que predomina la monotonía. El edificio donde se desarrolla el relato es calificado por el narrador como antiguo, anacrónico y de construcción vetusta. El personaje del gato “aparece” en el edificio sin dueño, confundiendo con los pasillos y las escaleras por su tono gris.

El gato tiene tres maneras de presentarse ante al personaje humano llamado D, que es el primero con quien tiene contacto visual: en un pasillo, por el que el personaje D transitaba después de bajar las escaleras; en el *hall* de la entrada del edificio; en las escaleras, entre los barrotes de hierro. En estos tres momentos, el gato deja en D una sensación de extrañamiento que le es familiar: “desde entonces siempre estuvo allí” (García, 2008, p. 23). Este elemento visual se retomará más adelante en el cuento como un acto de contemplación.

Curiosamente, la presencia del gato en el cuento de García Ponce no es perceptible por el personaje D en un primer momento, pues, según el narrador, para D, el felino constituía un elemento del espacio que no significaba más que un encuentro casual suscitado en el exterior de su vivienda: escaleras, pasillo y *hall*. Incluso cuando el gato se acercaba a la puerta del departamento de D, no

era visto con definición, porque lo ocultaban unas macetas que el vecino había colocado para adornar la escalera que compartían.

Precisamente, ese rasgo de color gris es el que marca su pertenencia al espacio edificado, pues, según el narrador, “el gato parecía ser contrario a esa remota evocación de un jardín; su terreno eran los elementos sobrios y desnudos de pasillos y escaleras” (García, 2008, p. 24). Enseguida, la relación de D con el gato se fortalece, porque D “se acostumbró a encontrar de pronto al gato y recibir su mirada indiferente, y a verlo bajar y subir delante de él en las escaleras sin preguntarse a quién pertenecería” (García, 2008, p. 25).

Sus ojos felinos “extrañamente amarillos y ardientes” (García, 2008, p. 23) contrastan por luminosos con el pelo gris de su cuerpo, misma imagen poética que se ve en “Los gatos”, de Baudelaire, en donde los felinos son “partículas de oro, como arena impalpable / alumbran vagamente sus místicas pupilas”. Líneas abajo, el narrador del cuento de García Ponce menciona que el gato tiene una “amarilla mirada” (García, 2008, p. 24) que define su presencia en el mismo lugar donde habita D.

A este contraste se agrega la ternura de un “gato niño”, el cual adquiere un rasgo de erotismo bajo la mirada de los personajes humanos, ya en el desarrollo del cuento. En suma, la aparición del gato es gradual en el cuento, porque transcurre un tiempo para que aquel pase del *hall* al departamento de D. Su llegada promueve los rasgos de no pertenencia al personaje humano, la integración con el espacio y de presencia del gato como una aparición repentina que en la cotidianidad se vuelve parte del edificio.

Por su parte, en la novela de Takashi Hiraide, el espacio es descrito con más imágenes poéticas, porque la intención es resaltar la incertidumbre que predominaba antes de la llegada del gato. En este caso, “las nubes flotantes, indecisas, oscilaban despacio a izquierda y derecha a merced del viento” (Hiraide, 2021, p. 7). El contraste de luz y oscuridad está dado por un seto y una ventana que, en conjunto, recrean una cámara oscura.

El sendero es llamado por los habitantes como “Callejón del Relámpago” por la ilusión óptica que deja en los transeúntes.

El narrador-personaje llega a rentar una casa en dicho callejón, que le permite compartir un amplio jardín con otros inquilinos. Este aspecto del espacio compartido al exterior es el primer rasgo que destacaré como el cuento de García Ponce, que considero con la misma finalidad: evidenciar cómo el gato llega sin dueño y elige dónde quedarse entre las opciones del espacio habitacional colectivo.

El gato llega en el otoño de 1988 al vecindario, año en el que la era Showa estaba por terminar. Esta era inició en 1926 en Japón, cuando el emperador Showa llegó al poder y se extendió por todo el siglo XX. Por lo que la presencia del gato podría representar un cambio, buenaventura o un futuro esperanzador para una sociedad que anhelaba condiciones mejores de vida.

El primero que descubre al gato no es el narrador-personaje, sino un niño que es nieto de la anciana arrendataria. Mientras el niño juega en el jardín, manifiesta su interés por quedarse con el gato y lo verbaliza; en consecuencia, este es aceptado por su abuela no sin cierta renuencia. Así, el gato adquirió identidad con el nombre de Chibi, llamado así por el niño que funge como su dueño.

En su apariencia física, Chibi es de pelo blanco con manchas grises y café claro, con tres características: “delgado, esbelto, realmente pequeño” (Hiraide, 2021 p. 19). La peculiaridad que destaca el narrador es la delgadez del gato, que califica como “extrema”, con un carácter esquivo que no permite la cercanía de otros niños. Según el narrador, tampoco maulla: “es probable que no quisiera acostumbrarnos al sonido de su voz” (Hiraide, 2021, p. 20). La vulnerabilidad del cuerpo del felino lo acerca más a los personajes humanos, quienes sienten la necesidad de cuidarlo y alimentarlo.

El pasatiempo preferido de Chibi es jugar con insectos, momento en el que muestra su vivacidad. Hasta que un día conoce la pelota y esta es la que lo lleva a convivir con el narrador-personaje,

quien admite que el gato se acercaba a él solamente cuando lo invitaba a jugar. Asimismo, la pareja del narrador-personaje se integra al juego de pelota como una distracción. Después de largas jornadas lúdicas, el gato comienza a entrar en la casa del narrador, a reposar en su sofá “como una perla” (Hiraide, 2021, p. 23).

Lo que llama la atención en la novela de Hiraide es la mención del elemento “destino” hacia el final del tercer capítulo, donde el gato ya se ha instalado en su casa: “poco a poco, Chibi empezó a formar parte de nuestra rutina diaria [...] sin embargo, esto que llamamos destino guiaba ya ese flujo que acompasaba nuestro tiempo” (Hiraide, 2021, p. 24). Este elemento adquiere sentido al final de la novela, cuando la pareja planea adoptar a Chibi y no le es posible, porque este fallece. Por el momento, destaco que el narrador-personaje menciona al destino como algo fuera de su alcance, lo que le otorga una atmósfera de nostalgia y profunda tristeza al relato; pero también logra cautivar al lector con descripciones poéticas del gato y del espacio.

Para cerrar este apartado, rescato otro rasgo de misterio que se encuentra en los nombres de los personajes para ambos casos analizados. Así como el gato es un personaje misterioso, los personajes humanos también tienen rasgos ocultos. Por ejemplo, los nombres de estos últimos solo están indicados con una inicial: en el cuento de García Ponce, “D” es el protagonista masculino con el que el gato tiene el primer contacto, pero el gato no tiene nombre alguno; mientras que en la novela de Hiraide, los personajes carecen de nombre propio, con excepción del gato Chibi y de un amigo del narrador llamado “Y”.

Este rasgo de omitir el nombre del personaje y solo mostrar la inicial es guiño a Edgar Allan Poe, pero no precisamente al cuento “El gato negro”: lo encontramos en otros relatos de Poe como “La carta robada”. Lo cual indica que tanto García Ponce como Hiraide retomaron este recurso narrativo, para lindar entre un nombre propio del personaje y su anonimato. Lo que finalmente alimenta la ambigüedad y el misterio en el relato.

## La no pertenencia del gato a la pareja en ambos relatos

Como se comentó en el apartado anterior, el gato es un personaje misterioso y atractivo tanto en la obra de García Ponce como en la de Hiraide. Entre los paralelismos de un relato con otro, vemos que ambos gatos pasan del espacio público al privado, de la orfandad a la vida doméstica, de la niñez a la adultez. Llama la atención que estos tres aspectos no aparecen en influencias literarias nodales como Edgar Allan Poe, pues el gato Pluto de “El gato negro” ya vive con el protagonista desde el inicio del cuento y padece sus arranques de ira. También se observa que Pluto es un gato adulto y el cuento de Poe no evidencia la transición de la niñez a la adultez, como sí lo hacen García Ponce e Hiraide.

La pregunta que surge es “¿Cuál es la razón por la que estos dos autores eligieron esa configuración del personaje gato?”. A mi parecer, García Ponce e Hiraide, cada uno a su manera, buscaron subrayar el apego que se generó entre el gato y el primer personaje humano con el que el felino tuvo contacto; para después sostener la tensión narrativa en dicho apego, que no se mantiene con uno de los personajes, sino que se expande a otros personajes humanos vinculados al primero.

Para puntualizar esta idea del apego, primero se analiza el cuento de García Ponce. Como se señaló arriba, el gato gris se mantiene en el *hall* del edificio de departamentos donde vivía D, hasta que empieza a acercarse a la puerta del departamento particular de D. El narrador invita a la ambigüedad cuando señala que D vive solo, pero no lo está: siempre recibe la visita de una amiga.

Aquel personaje femenino presenta una condición similar a la del gato, que al principio es comparado con un mueble del *hall*: “tal era la adecuación con que su figura se sumaba a la apariencia de los pasillos y escaleras” (García, 2008, p. 23), es decir, era parte del espacio; del mismo modo, el narrador indica que la amiga de D se presenta ante su pareja para ser admirada “como si perteneciera también

a los muebles del departamento”. Esa condición de “adecuación” pone al personaje femenino y al del gato en un mismo nivel de configuración, en el que ambos tienen un sentido de pertenencia con el espacio y con el personaje masculino de D: “ofreciendo su cuerpo a la contemplación con un abandono total, como si el único motivo de su existencia fuese que D lo admirara” (García, 2008, p. 25).

El tema del cuerpo es más detallado por el narrador para el caso del personaje femenino, pero al abrirse a la posibilidad de un paralelismo de la mujer con el gato, pueden descubrirse otras vetas para la interpretación del relato de García Ponce. Cuando el narrador se refiere a la manera en que D aprecia el cuerpo de su pareja, apunta que “tenía casi un carácter de objeto [que] tenía algo remoto e impersonal en la buscada facilidad con que se olvidaba de sí mismo y se entregaba a la contemplación” (García, 2008, p. 26).

¿Se podrá pensar lo mismo del gato? Tras una lectura inferencial, es posible atribuirle al gato ese carácter de objeto que define a la corporeidad del personaje femenino, para iniciar un juego erótico de observación y contemplación; sin olvidar que este juego es planteado por el narrador y no por el personaje D: lo que significa una variante muy atractiva respecto al cuento de Poe o a la novela de Hiraide, en donde el narrador es personaje. Para el cuento de García Ponce, el narrador en tercera persona es omnisciente y, al mismo tiempo, orquesta el triángulo erótico que se forma cuando el gato llega a la intimidad de la pareja.

El gato es el “símbolo espiritual-sexual” de la obra de García Ponce (Ávila, 2023, p. 46), a lo que agregó que es el elemento que sostiene la ambigüedad en el cuento. ¿Qué representa el gato? ¿El gato es adoptado por la pareja o al revés? ¿El gato es ya un animal doméstico? En el desarrollo del cuento de García Ponce, el narrador muestra la resistencia del gato a ser un animal doméstico en el departamento de D, cuando la pareja de él intenta alimentarlo y el gato se resiste.

En el clímax del cuento de García Ponce, la mujer carga al gato para recibirlo cuando va entrando al departamento. En ese momento, se unen los dos cuerpos a la vista de D y este último se siente atraído: “desde la cama, D sintió una oscura necesidad de tocarla al verla sosteniendo la alargada figura del gato pegada contra su cuerpo y la llamó a su lado” (García, 2008, p. 33). En este punto del cuento se inicia otra etapa en la que los personajes humanos se compenetran con el gato, en un triángulo de atracción.

Pero nuevamente surge la ambigüedad, como un recurso para atrapar la atención del lector. A pesar de esta compenetración entre los tres, el narrador se detiene a expresar la no pertenencia del gato desde las dos perspectivas de él y de ella:

Ahora, los domingos, la pequeña figura gris se había hecho indispensable junto al cuerpo de ella y la mirada de D registraba vigilante el lugar en que se encontraba buscando al mismo tiempo las reacciones de ella ante su presencia. Por su parte, ella había aceptado también al gato como algo que les pertenecía a los dos sin ser de ninguno y comparaba las reacciones de su cuerpo ante él con las que le producía el contacto con las manos de D. (García, 2008, p. 33)

Cierro este apartado con la atracción que sienten los personajes humanos cuando el gato está presente en corporeidad, para pasar a tratar, en el siguiente, el desenlace abierto que deja el cuento de García Ponce. Por ahora, destaco que este aspecto de la no posesión del gato por parte de la pareja también se observa en la novela de Hiraide, aunque con un matiz no erótico, lo que es muy particular del cuento de García Ponce.

La voz narrativa en el caso de la novela de Hiraide es la del narrador-personaje protagonista masculino, una similitud con el cuento “El gato negro” de Edgar Allan Poe; también con un estilo narrativo desafiante, como el que logra Haruki Murakami: “los relatos remiten siempre al entorno frente

al que el protagonista deambula, frente al que no se reconoce” (Castellón, 2024, p. 71). Esto, en Hiraide, abre al lector la mente del protagonista, sobre todo en su aspecto creativo como escritor; algo similar a lo que hace el narrador personaje en el cuento de Poe, cuando al inicio se reconoce como condenado a muerte por el asesinato de su esposa.

El protagonista de la novela de Hiraide es un escritor que, en ocasiones, siente que anula su instinto creativo, por la búsqueda de las mejores oportunidades laborales. Es un personaje inserto en una sociedad japonesa preocupada por la estabilidad económica, sobre todo ante la crisis financiera que se produjo a raíz del *crac* de 1989 y 1991 en Japón (Solís, 2010). La vena artística del personaje se comprende por la sensibilidad con la que describe cada espacio como un escenario en el que sus agudos sentidos muestran matices de luz, color y sonido.

Por momentos, para el narrador-personaje de Hiraide es más importante capturar la esencia del tiempo y el espacio, que narrar las acciones de los personajes: esta cualidad ha sido destacada por la crítica y tiene su origen en la trayectoria del escritor Takashi Hiraide, quien inició su etapa creativa con libros de poesía y que se aventuró a la narrativa con esta, su primera novela, que es la que nos ocupa.

Ante la desesperanza del narrador-personaje —quien muchas veces ve frustrados sus anhelos creativos, por tener que trabajar detrás de un escritorio—, el gato de la novela de Hiraide es bienvenido en el vecindario y en la privacidad de su hogar, en donde el narrador cohabita con su esposa. Para ellos, el gato es una distracción cuando llega a jugar con la pelota que le lanza ella, al tiempo que ha creado una rutina en la que llega a diario a dormir en una caja acondicionada exclusivamente para el gato.

En cuanto a la tradición oriental, el gato en Japón es símbolo de buena suerte. Según la leyenda de Maneki Neko, el gato con la pata derecha delantera levantada representa la buena fortuna



y una invitación a pasar a un espacio, ya sea comercial o doméstico. Esto se observa en la novela de Hiraide con la calidez y buen trato con el que los personajes reciben al gato. Además del rasgo celestial que se le atribuye al felino en el título de la novela, *El gato que venía del cielo*: le otorga una dimensión no terrenal y, por tanto, no mundana al felino.

El gato Chibi se integra al vecindario con una ambigüedad tal que no deja a su dueño infante, quien lo adoptó de primera mano; pero, al mismo tiempo, el gato es parte del hogar que el protagonista ha formado con su esposa. El narrador lo expresa de esta forma:

sabíamos que los gatos únicamente abren su corazón a sus dueños, solo a ellos les muestran su verdadero esplendor. Como matrimonio no habíamos llegado realmente a comprender lo que significaba tener un gato, pero al menos disfrutábamos de la ambigüedad de la situación, por mucho que no pudiéramos reclamar los mimos de Chibi. (Hiraide, 2021, p. 83)

En la novela de Hiraide, la presencia del gato es constante y beneficia a la cotidianidad de los personajes humanos; sin embargo, la tensión narrativa se sostiene en dos rupturas de los personajes humanos con el gato: la primera, en el capítulo 9, cuando el gato agrede a la pareja del protagonista, mientras ella lo alimenta en la cocina. No obstante, la cercanía de Chibi con la pareja los hizo extrañarlo y permitirle nuevamente las visitas al hogar. La segunda se da cuando la inminente venta de la vieja propiedad que rentaba la pareja orilló a la esposa del narrador a planear una despedida de Chibi. Pero, antes de que dicha despedida sucediera, los personajes humanos de enteraron de la muerte del gato. Este hecho agitó sus vidas, hasta el punto de acelerar su mudanza debido al duelo.

El tono que prevalece en ambas rupturas es el de desasosiego, pues el narrador reitera con cierta nostalgia que el gato nunca les perteneció. Incluso

cuando él le plantea a su pareja la posibilidad de adoptarlo y de llevárselo a la nueva casa, él describe el gesto desganado de ella: “con su gesto expresaba lo difícil que le resultaba entender que aquel que entraba hasta lo más profundo de la casa, hasta el fondo mismo de nuestros corazones, no fuera más que un simple invitado” (Hiraide, 2021, p. 69).

Ante este pesar, recupero la palabra “destino”, que cité en el primer apartado, con la que el narrador acepta con resignación el hecho de que no podrá ser dueño de Chibi. Desde los inicios de la novela, está presente esta impotencia, que al tiempo es resignación ante la muerte de Chibi ya hacia el final de la novela. ¿Será que la conciencia del destino pesa todavía en los seres humanos?

### El desenlace abierto en ambos relatos

La fiebre que padece el personaje D en el cuento de García Ponce le produce alucinaciones, al grado de visualizar al gato gris en su cama, junto a su cuerpo, sin ofrecer certeza de que eso haya sucedido. Un recurso similar al que utiliza Poe cuando su narrador-personaje cuenta la historia de “El gato negro” bajo los efectos del alcohol, y el lector no puede dar total credibilidad a sus palabras, debido a su estado de ebriedad.

Hacia el final del cuento, D recupera su salud y el gato desaparece: ya sea de su imaginación o de su departamento. Su pareja, el personaje femenino, busca al gato con empeño y declara:

—Lo necesito. ¿Dónde está?, tenemos que encontrarlo —susurró ella sin abrir los ojos, aceptando las caricias de D y reaccionando ante ellas con mayor intensidad que nunca, como si estuvieran unidas a su necesidad y pudieran provocar la aparición del gato. (García, 2008, p. 36)

En ese momento, la pareja escuchó los maullidos y D se dirigió a la puerta para dejar entrar al gato.

De nuevo, el narrador muestra las dos perspectivas: D, por un lado, insinúa que el gato ya no es una entidad física, sino un elemento que los constituye: “quizás no es más que una parte de nosotros mismos”. Mientras que ella no manifiesta en voz propia o estilo directo su sentir, solo es delineada por el narrador en la espera del gato: “ella no era capaz de escucharlo, su cuerpo sólo esperaba la pequeña presencia gris, tenso y abierto” (García, 2008, p. 36).

Esta frase cierra el cuento de García Ponce, con la sensación de que el gato está presente y a la vez no lo está, dentro y fuera de sus cuerpos, ¿o de sus mentes? No puede asegurarse que el gato se haya ido, porque ella no lo puede ver; tampoco, que se encuentre ahí porque él lo haya podido escuchar. Es un misterio que envuelve a la pareja y que intriga al narrador, tanto como al lector.

Por su parte, la novela de Hiraide se acerca al final con la muerte del gato. Una muerte que para el narrador-personaje es extraña e increíble, ya que se muestra dubitativo ante la versión que una vecina le dio sobre el suceso fatal. La pareja se muda y ahora el narrador-personaje ve su antiguo espacio desde afuera: “la ausencia del gato transformó el jardín en un pasaje sin alma” (Hiraide, 2021, p. 111). Con esta frase, el lector advierte que el narrador-personaje no reconoce su propia ausencia en ese espacio, sino que focaliza la ausencia del gato como el alma de su antigua vivienda. Ese espacio quedó en el abandono después de su venta y solo quedan los recuerdos de una vida feliz de la pareja junto al gato.

El capítulo 29, el último de la novela de Hiraide, es una retrospectiva del narrador-protagonista para revisar con detenimiento la versión sobre la muerte del gato. Según él, los datos de la fecha no encajan, pues asegura haber visto al gato con vida el mismo día que la vecina había indicado su muerte. Esto no lo hace negar la muerte del gato, pero sí asegurar que no se marchó de su lado por voluntad: el narrador-personaje, para cerrar, destaca la fidelidad y la constancia del gato, que marcó el destino de una pareja en Japón.

## Conclusiones

En este artículo se ha analizado la intertextualidad entre dos relatos que tienen un gato como personaje principal, que comparte protagonismo con una pareja. El gato se integra en el hogar y en la vida íntima de los personajes humanos que mantienen una relación de pareja; lo que muestra al gato como complemento de un triángulo amoroso que representa equilibrio.

En las tres categorías, se ha destacado la ambigüedad como un rasgo recurrente en ambos relatos; lo cual, en este análisis se valora como positivo, porque logra intrigar al lector y mantenerlo atento. Por ejemplo, la ambigüedad se aprecia en ambas obras narrativas: en la llegada misteriosa del gato, en el casi anonimato de los personajes, en el manejo de la voz narrativa para mostrar las percepciones diferentes que los personajes tienen del gato, y en el final abierto.

Esta ambigüedad surge del propio carácter particular del gato que, naturalmente, es un animal doméstico impredecible. Esta característica ha sido aprovechada en textos creativos para manejar la tensión narrativa, por ejemplo, en la literatura de terror de Edgar Allan Poe, o para una evocación poética dicotómica, como en el caso de Charles Baudelaire. Para los relatos analizados, este rasgo peculiar del gato mantiene su esencia misteriosa para volverse atractivo a los ojos humanos, e insertarse en un hogar; aunque no con la finalidad de quedarse.

Entonces, ¿qué sentido le agrega a ambos relatos la no pertenencia del gato a la pareja? Llegar para no quedarse se apegan nuevamente al perfil natural de un felino que vaga en busca de algo y de nada, pero también habla de la necesidad del ser humano de crear vínculos afectivos. Este juego entre sentirnos completos en soledad o con pareja, de cerrarnos o de abrirnos a lo desconocido, es una revisión filosófica de lo que somos como humanidad.

Juan García Ponce lo define muy bien: para su personaje masculino, “la soledad no era completa”,

pues tenía una amiga que lo visitaba en una “soledad de dos” (García, 2008, p. 26). De este modo, el gato encarna esa compañía que no podemos atesorar porque a su vez es indiferente: es lo que define a un felino y lo distingue de otros animales.

Finalmente, puedo apuntar que la intertextualidad entre García Ponce y Takashi Hiraide quizá no fue consciente, pues es poco probable —aunque no imposible— que Hiraide conociera la obra de García Ponce. No obstante, las similitudes en el tratamiento del personaje felino en ambos relatos son conexiones narrativas que pueden leerse, en primera instancia, como un código compartido que otorga claridad en la comprensión del relato, porque afianza la significación.

Esto puede entenderse como un punto de partida necesario para que ambos escritores crearan su propio mundo simbólico en sus respectivos relatos, pues los dos retomaron el simbolismo del gato de la tradición literaria para re-tratarlo a la luz de su época. De este modo, en García Ponce hay un personaje felino que refleja la monotonía y opacidad de un contexto urbano mexicano; el cual se percibe estancado cultural y políticamente, aletargado y espectador en una época de despertar mundial, como lo fue la década del setenta. Por su parte, en Hiraide se observa un personaje felino entusiasta y juguetón, que da la impresión de ser hasta ingenuo al comportarse de este modo en una sociedad angustiada por la devastadora situación financiera de Japón en 1990; este contraste lo convierte en un gato atractivo en la vida del protagonista y su pareja.

Por último, la intertextualidad es más que una estrategia para romper la monotonía, como plantea Ramos (2015). Aquí, la que se marca entre García Ponce e Hiraide es valiosa, por lo que cada uno de ellos logró transmitir en su contexto creativo. El gato se configura en los relatos como un personaje emblemático por su simbolismo y por el tratamiento que recibe en cada caso estudiado, según los elementos particulares que cada autor le acuñó en su narrativa. Por tanto, una vez que se han destacado las similitudes entre los

relatos a través de la intertextualidad, este artículo busca subrayar la calidad literaria con la que ambos autores han creado su propia versión del personaje felino.

## Reconocimientos

Esta investigación fue financiada por el estímulo que otorga el Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).

## Referencias

- Ávila Ponce de León, E. M. (2023). La vida es pornografía igualitaria. “Inmaculada o los placeres de la inocencia” de Juan García Ponce. *Latin American Literary Review* 50(101), 42-52. <https://doi.org/10.26824/lalr.387>
- Baudelaire, C. (2003). *Obra poética completa*. (Trad. E. López Castellón). Akal.
- Barthes, R. (1973). *El placer del texto*. (Trad. T. Kunst). Siglo XXI.
- Castellón, H. (2024). Modelos de argumentos en la narrativa de Murakami. *Anuario de Estudios Filológicos*, XLVII, 69-91. <https://doi.org/10.17398/2660-7301.47.69>
- García Ponce, J. (2008). “El gato”. *Juan García Ponce, número 30. Material de Lectura*. UNAM. <https://materialdelectura.unam.mx/cuento-contemporaneo/13-cuento-contemporaneo-cat/77-030-juan-garcia-ponce?highlight=WYjqdWfUliwiZ2FyY1x1MDBIZGEiLCJwb25jZSjd>
- Hiraide, T. (2021). *El gato que venía del cielo*. (Trad. Y. Ogihara y F. Cordobés). Penguin Random House. [https://www.gandhi.com.mx/el-gato-que-venia-del-cielo-9788420417905/p?srsId=AfmBOoqj7uhH90RMQb9PTTXUVK8OrX\\_vfXkjyZ7zpmND8jPWtIs0l4Vx](https://www.gandhi.com.mx/el-gato-que-venia-del-cielo-9788420417905/p?srsId=AfmBOoqj7uhH90RMQb9PTTXUVK8OrX_vfXkjyZ7zpmND8jPWtIs0l4Vx)
- Kristeva, J. (1980). *Desire in language: a semiotic approach to literature and art*. Columbia University Press. [https://archive.org/details/desireinlanguage0000kris\\_b8k4/page/n5/mode/2up](https://archive.org/details/desireinlanguage0000kris_b8k4/page/n5/mode/2up)

- León, M., Aguiar, A., Mora, E. (2021). El análisis de texto mediante el empleo de la intertextualidad como recurso didáctico en la enseñanza de la literatura. *Conrado: Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 17(81), 76-84. <https://orcid.org/0000-0001-8773-0003>
- Malik, Z., y Sharma, D. (2024). The interplay of texts: a study of intertextuality. *Library Progress International*, 44(3), 15677-15679.
- Ngamba, M. N. (2009). Intertextualidad, influencia, recepción, traducción y análisis comparativo. *Tonos: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, (17). <https://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/estudios-14-intertextualidadycomparatismo.htm>
- Poe, E. (2017). *Cuentos*. (Trad. G. Martínez y D. Martin). Planeta.
- Ramos, B. (2015). *Vínculos y evidencia estética entre la novela japonesa y la mexicana: "El jardín de la señora Murakami" de Mario Bellatin; "Bonsái" de Guadalupe Nettel, y "Bonsái" de Alejandro Zambra* [Tesis de maestría Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Repositorio de la BUAP. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/server/api/core/bitstreams/eeee203d-040d-4fca-9c8a-423ccc1c1b33/content>
- Said, E. (2008). *Orientalismo*. (Trad. M. E. Fuentes). Random House Mondadori.
- Solís, R. (2010). La crisis financiera del Japón de los años 90: algunas lecciones de la década perdida, 1992-2003. *Análisis Económico*, XXV(60), 201-239.
- Suniga, N., y Tonkonoff, S. (5 al 7 de diciembre de 2012). *Lenguaje, deseo y sociedad. Los aportes de Julia Kristeva*. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), La Plata, Argentina. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2285/ev.2285.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2285/ev.2285.pdf)
- Torres, L. (2020). Teoría de los modelos de mundo: lectura literaria y posibilidades didácticas. *Enunciación*, 25(2), 292-305. <https://doi.org/10.14483/22486798.16634>
- Velasco, P. (2005). "El gato", de Juan García Ponce. *La Palabra y el Hombre*, (133), 111-126. <https://cdigital.uv.mx/items/308f5d99-4a6d-477f-83b4-4659fc44e444>





## El oficio de escritor: entre la investigación y la creación

### The writer's job: between research and creation

#### O ofício do escritor: entre pesquisa e criação

Carlos Fernando Moreno Peñuela<sup>1</sup>  

#### Resumen

El artículo trata sobre la formación pedagógica necesaria para la escritura de géneros literarios como el cuento y la novela. El objetivo del artículo consiste en analizar los elementos clave de la pedagogía en la creación literaria, con el fin de desmitificar creencias erróneas sobre lo que implica ser un escritor. Se puede pensar que la escritura es un acto espontáneo o que solo depende de la inspiración, pero en este artículo se expone que hay un proceso estructurado detrás de la creación literaria. Mediante una revisión documental, se examinan diferentes textos y artículos para entender la importancia del acto pedagógico en el proceso de investigación y creación literaria. Se busca responder a preguntas sobre qué tipo de pesquisa adelanta un escritor de ficción y cómo utiliza esos hallazgos para desarrollar su narrativa. Se concluye que la formación académica y la investigación son fundamentales para el oficio de escritor, ya que establecen requisitos formales para la producción de ficción literaria. Este enfoque se apoya en el desarrollo de una pedagogía que fomente la creación literaria y resalte la importancia de la disciplina y el aprendizaje en la escritura.

**Palabras clave:** oficio de escritor, investigación, creación literaria, cuento, novela.

#### Abstract

The article discusses the pedagogical training required for writing literary genres such as short stories and novels. The aim of the article is to analyse the key elements of this training in order to demystify erroneous beliefs about what it means to be a writer. Many people may think that writing is a spontaneous act or that it only depends on inspiration, but this article exposes that there is a structured process behind literary creation. Using documentary review, different texts and articles are examined to understand the importance of pedagogical training and the process of literary research and creation. It seeks to answer questions about what kind of research a fiction writer does and how he or she uses the findings to develop his or her narrative. Finally, it is concluded that academic training and research are fundamental to the writer's craft, as they establish formal requirements that are necessary for the production of literary fiction. This approach is supported by the development of a pedagogy that encourages literary creation and highlights the importance of discipline and learning in the writing process.

**Keywords:** writer's job, research, literary creation, short story, novel.

#### Resumo

O artigo discute a formação pedagógica necessária para a escrita de gêneros literários como contos e romances. O objetivo do artigo é analisar os elementos-chave desta formação, a fim de desmistificar crenças errôneas sobre o que significa ser escritor. Muitas pessoas podem pensar que escrever é um ato espontâneo ou que depende apenas da inspiração, mas este artigo expõe que existe um processo estruturado por trás da criação literária. Por meio de revisão documental, são examinados diferentes textos e

<sup>1</sup> Doctor en Lenguaje y Literatura. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia. Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Correo electrónico: [cfmorenop@udistrital.edu.co](mailto:cfmorenop@udistrital.edu.co).

**Cómo citar:** Moreno, C. (2025). El oficio de escritor: entre la investigación y la creación. *Enunciación*, 30(1), 103-115. <https://doi.org/10.14483/22486798.22710>

Artículo recibido: 27 de septiembre de 2024; aprobado: 14 de marzo de 2025



artigos para compreender a importância da formação pedagógica e do processo de pesquisa e criação literária. Procura responder a questões sobre que tipo de investigação um escritor de ficção faz e como utiliza os resultados para desenvolver a sua narrativa. Por fim, conclui-se que a formação académica e a pesquisa são fundamentais ao ofício do escritor, pois estabelecem requisitos formais necessários à produção de ficção literária. Esta abordagem é apoiada pelo desenvolvimento de uma pedagogia que incentiva a criação literária e destaca a importância da disciplina e da aprendizagem no processo de escrita.

**Palavras-chave:** Profissão de escritor, pesquisa, criação literária, conto, romance.

## Introducción

La literatura es producto del trabajo creativo y racional del ser humano, requiere de un sistema de signos lingüísticos, a los que les otorga cualidades poéticas o estéticas sobre la base de la ficción, y se despliega en un proceso comunicativo y pragmático de dimensiones históricas, geográficas y políticas. La creación literaria es una forma de vida, una búsqueda de sentido de la existencia que requiere un trabajo sistemático y prolongado, y se compone de cuatro elementos materiales que interactúan dialécticamente (Maestro, 2017):

- a. *El autor (escritor)*. Creador de las ideas y significaciones objetivadas material y formalmente en un texto que, a partir de sus cualidades, se interpreta como literario.
- b. *La obra*. Es el material ontológico en el que se objetivan explícitamente las ideas y los conceptos de la literatura, y que es susceptible de ser leída y examinada desde criterios racionales y dialécticos.
- c. *El lector*. Es un ser humano o sujeto operatorio que desentraña para sí las ideas y los conceptos objetivados formalmente en la obra literaria.
- d. *El intérprete o transductor*. Es el sujeto que analiza y desentraña para otros las ideas y conceptos que constituyen el material literario.

A pesar de estas definiciones claras y objetivas, existen imaginarios e ideas comunes relacionadas con la producción literaria de ficción (creación literaria) y, por tanto, con el oficio de escritor, pero alejadas de lo que es realmente esta actividad y lo que demanda a los seres humanos dedicados

a ella. Ángel (2016) señala tres de las más arraigadas: la primera alude a la tendencia a percibir socialmente al escritor como un ser “especial” que se afina en un estilo de vida superior al del resto de seres humanos y asume con desdén las disposiciones necesarias para el desempeño de cualquier oficio, como la responsabilidad y la disciplina; la segunda supone que el mundo bohemio es la escuela del escritor, probablemente abundante en anécdotas y en la posibilidad del intercambio de ideas sobre el arte, pero de escasa producción escrita, y la tercera considera que la obra literaria surge de la “inspiración”, lo cual deja de lado el método racional y objetivo del quehacer con las palabras, abandona el compromiso frente a lo que se escribe, y el logro de la creación se deja en manos de una “musa” o de un “duende” que supuestamente ilumina al escritor.

Pretender ser o parecer especial, producir sin trabajar o creer que se es escritor cuando la vida transcurre en una atmósfera bohemio, son supuestos que pueden expresar inmadurez e irresponsabilidad; muchas veces son solo poses o expresiones de autoafirmación más que un rasgo de la vocación (Ángel, 2016). Sumado a esto, existe el imaginario popular de que la creación literaria se basa únicamente en la intuición, lo que dificulta su aceptación como una actividad intelectual seria y sistemática que puede generar nuevo conocimiento (Gutiérrez y Rodríguez, 2019). Contrario a esto, la pedagogía de la escritura propone que la creación literaria se entienda como una labor no solo a partir de la obra en cuanto producto terminado y listo para su lectura, sino como un trabajo constituido por etapas de perfeccionamiento y de despliegue de habilidades y conocimientos que

demandan esfuerzo y cumplimiento de criterios necesarios para apropiarse de las técnicas, herramientas y materiales que lleven a buen puerto el proyecto literario (Ángel, 2016).

El talento que requiere el oficio de escritor es, pues, el resultado de un ejercicio continuo que se consolida como un hábito que requiere disciplina y disposición para estar al frente de los borradores, en búsqueda de libros y de nuevas experiencias que alimenten la obra. Para escribir es necesario “ir paso por paso como respirando, como latiendo, semejante a un tren que va viajando al fin” (Silva, 2017, p. 197). Sería un tanto ingenuo, según Fernández (2008), creer que la capacidad de llegar a escribir algo bueno se logra sin haber dedicado tiempo a la formación, al estudio y al análisis de las obras de los maestros.

Ángel (2016) afirma que se suele pensar, de forma errónea, que no se requiere de un método específico para la producción de la ficción por estar construida de historias inventadas o artificiosas. Muchas personas suponen que solo se requiere un tiempo libre y lúdico suficiente para organizar una serie de palabras que tengan la virtud de interactuar con la imaginación del lector.

En contraposición a estas ideas, en este ensayo se hace una aproximación a cómo se puede entender y desarrollar el trabajo creativo del escritor desde la búsqueda de compatibilidad entre el conocimiento y la práctica. Stephen Vizinczey señala lo que significa el oficio de escritor: “Un escritor nace del talento y del tiempo... Tiempo para observar, estudiar, pensar. Por consiguiente, no puede permitirse el lujo de desperdiciar una sola hora ganando dinero para cosas que no son esenciales” (citado por Ayuso, 2002, p. 157).

Así, el planteamiento central de este artículo reflexivo es reconocer algunos elementos clave de la pedagogía para la creación literaria, principalmente del cuento y la novela, con el fin de desmitificar algunos imaginarios sobre lo que involucra ser un escritor. Se busca exponer que la escritura no es solo un acto espontáneo o dependiente de la inspiración, sino que hay un camino estructurado

que requiere de la enseñanza académica y de la investigación. Un escritor de ficción emprende diferentes tipos de exploración que pueden partir de la observación directa de la realidad, hasta de la búsqueda documental. Esto es primordial para comprender el contenido y la estructura de su narrativa de manera más profunda y fundamentada. El ejercicio de búsqueda de nuevos conocimientos proporciona al escritor un marco de referencia desde el cual desarrolla personajes, tramas y contextos de manera más realista y coherente.

La parte expansiva, libre e imaginativa de la escritura y, en general, del arte se puede pensar tan solo como un elemento constitutivo de la acción creativa. La otra es la razón, el método, la búsqueda y la organización del conocimiento, los cuales requieren una disposición al trabajo organizado y sistemático propio de la investigación, principalmente documental. Así, poco a poco, la indagación en el campo de la creación literaria ha ganado espacios en el contexto académico. Este auge ha generado e incrementado la socialización de reflexiones, conocimientos y métodos que permanentemente se publican en revistas o se exponen en congresos y encuentros de especialistas (teóricos y creadores). Estas circunstancias han permitido que en el ámbito de las artes se le asigne un valor importante al desarrollo creativo y no solo al producto final (Espíritu, 2017).

Vale la pena señalar que si la creación literaria, como expresión estética, está incursionando en el uso de recursos para ampliar el conocimiento en contextos académicos, entonces también es seguro que es susceptible de ser enseñada, más allá de la capacidad creativa de los profesores y sus discípulos. La formalización universitaria de la creación literaria, o de *escritura creativa* como también se le llama (en cursos libres, talleres, pregrados, especializaciones y maestrías, para el caso de Colombia), no tiene como fin transformar escritores con poco talento a partir de unos cuantos manuales de autores reconocidos. En realidad, lo que puede ocurrir en el contexto académico es el establecimiento de un ambiente apropiado

y estimulante para la escritura, donde estudiantes con aptitudes y actitudes enfrenten problemas relacionados con su formación (Cowan, 2016). Para ello, es pertinente pensar un currículo que promueva el desarrollo de habilidades y técnicas para la escritura creativa, la apropiación de los aportes y experiencias de los autores de poesía, cuento, novela, dramaturgia y ensayo literario. Esto implica dotar a los estudiantes de herramientas que amplíen el conocimiento necesario y suficiente que fundamente y facilite la tarea literaria en cuanto a su estructura, comprensión y contenido; de esta manera se amplían las posibilidades creativas. Esas inquietudes pueden ser objeto del trabajo curricular de las instituciones académicas.

La formación y la investigación en el oficio de escritor son los temas de este artículo, que se desarrolla en dos partes y, a su vez, está dirigido a dos factores universales que permiten la construcción del texto literario: el fondo y la forma. Con el primero, el oficio de escritor se asocia con el contenido, el cual requerirá diferentes tipos de abordaje, como el documental, complementado con la observación directa en cuanto guía significativa de la labor escritural que desmitifica el concepto de escritor inspirado por las musas o por la genialidad innata. El segundo tiene que ver con la estructura narrativa, desde la gramática hasta la construcción de diálogos, personajes y tipos de narración, para organizar el trabajo de escritor y su resultado: la escritura literaria.

### Aproximación argumentativa

Un escritor de ficción realiza diferentes tipos de pesquisa; puede partir de la observación directa de la realidad, y hasta de la búsqueda documental. Esto es primordial para comprender el contenido y la estructura de su narrativa de manera más profunda y fundamentada. La investigación proporciona al escritor un marco de referencia que le permite desarrollar personajes, tramas y contextos más realistas y coherentes.

En este artículo se aborda el oficio de escritor, desmitificando la noción romántica del “genio” y la idea de que la inspiración proviene de una “musa”. Se argumenta que, aunque la creatividad es esencial para la escritura, no es el único factor determinante para la creación literaria.

La idea de que un escritor es un “genio” sugiere que la capacidad de crear obras literarias es un distintivo innato y excepcional. Sin embargo, aquí se sostiene que la escritura es un trabajo que requiere práctica, dedicación y habilidades que pueden ser desarrolladas y perfeccionadas a lo largo del tiempo. Esto implica que cualquier persona puede convertirse en un escritor a través del aprendizaje y la experiencia, en lugar de depender de un talento natural.

Además, la noción de la “musa” implica que la creatividad es algo externo que inspira al escritor, lo que puede llevar a la creencia de que la escritura es un asunto pasivo. En contraste, en este artículo se considera la escritura como una labor diligente que involucra investigación, reflexión y técnica. Como se expone a continuación, el oficio de escritor implica cultivar hábitos de lectura, observar la realidad y trabajar en su estilo y técnica; esto evidencia que la creación literaria es un esfuerzo consciente y deliberado, más que un acto de inspiración repentina.

### El oficio de escritor: desmitificación de los conceptos de “genio” y de “inspiración dada por la musa”

Es difícil llegar a generalizaciones en cuanto a lo que abarca el quehacer del escritor, pero pueden identificarse ciertas prácticas y actitudes que la mayoría de los autores consideran necesarias para la realización de una obra escrita creativa o de ficción. Para Liendo (2017), sobresalen los hábitos lectores, la disposición para observar la realidad, la capacidad imaginativa, la motivación, el estilo y necesariamente la investigación. Este autor considera que la literatura se alimenta de la literatura;

para un novelista, un cuentista o un poeta, leer no es un acto meramente recreativo, puesto que en esa obra leída con particular interés puede encontrarse el nacimiento de la propia obra.

Es común recurrir a la frase de Borges, quien afirmaba sentirse más orgulloso de lo que había leído que de lo que había escrito; con esto aludía a que la vocación literaria se inicia gracias a la lectura y, por tanto, al aprendizaje de los recursos usados por otros autores en sus textos. Asimismo, los autores, en su proceso reflexivo y crítico, también hacen decálogos que, a manera de sentencias o consejos escriturales, se exponen las “reglas” que gobiernan su proyecto y que se revelaron durante o después de este. En estos decálogos pueden plantearse reflexiones que aborden inquietudes sobre el lenguaje plasmado, códigos o mandamientos que rigen la escritura, el rechazo de situaciones intraliterarias o extraliterarias que se consideren perjudiciales para el autor o la obra, y se retoman consejos de otros escritores que se parodian, se amplían o se defienden (Perucho, 2022). Entre ellos se encuentran el *Decálogo del perfecto cuentista*, de Horacio Quiroga, y el de Augusto Monterroso, que realmente es un dodecálogo.

Por otra parte, según Mora et al. (2024), la habilidad para observar no hace referencia solamente a los datos que se recogen y procesan a través del sistema visual, también es útil para el escritor el conocimiento proveniente de otras vías sensitivas como la audición, los sentidos químicos (gusto y olfato) y el sistema táctil; incluso es necesario lo que se percibe a través del sistema vestibular (equilibrio), la impresión del paso del tiempo y las señales orgánicas que le envía su propio cuerpo (propiocepción e interocepción). El escritor escribe sobre el movimiento, el color, el olor, el sabor, la temperatura, el dolor, el tiempo, etcétera. Asimismo, esto lo hace sobre el escenario de las relaciones sociales y de sus matices emocionales como el odio, el amor, la soledad, la aventura, la muerte, entre otros. Para captar toda esta información, es importante sensibilizarse ante los eventos

que ocurren en diferentes contextos de interacción directa o indirecta del escritor (Kohan, 2004).

En cualquier manifestación artística, la capacidad imaginativa es central. A pesar de que muchas formas de narraciones de ficción son muy realistas, como los cuentos de Raymond Carver, ubicados en lo que se llamó *realismo sucio*, todas requieren de una muestra excepcional de imaginación. El oficio de escritor es el arte de imaginar nuevos mundos: “crear es imaginar, inventar, subvertir la realidad” (Liendo, 2010, p. 7). Gabriel García Márquez (citado por Ayuzo, 2002) señalaba que tal vez muchos escritores partían de un concepto o de una idea específica, pero que, en su caso, la escritura nacía de una imagen. En *El coronel no tiene quien le escriba*, partió de un momento en donde vio a un hombre que, con aparente zozobra, esperaba una embarcación en el mercado de la ciudad de Barranquilla.

Uno de los grandes problemas a los que se enfrenta el escritor es el bloqueo creativo, situación para la que se han considerado una gran cantidad de técnicas que en teoría facilitan la escritura. Para Kohan (2004), todo lo que rodea al ser humano se puede convertir en ficción literaria, pero se requieren ciertas actitudes como (a) prestar atención al entorno y registrarlo; (b) ponerse metas y trazarse objetivos; (c) recrear lo que se desea construir y escribir desde el lente del autor; y (d) valorar lo escrito. Sobre esto es importante tener en cuenta la reflexión que hace Stephen King (2012):

No hay ningún Depósito de Ideas, Central de Relatos o Isla de los Best-Sellers Enterrados. Parece que las buenas ideas narrativas surjan de la nada, planeando hasta aterrizar en la cabeza del escritor: de repente se juntan dos ideas que no habían tenido ningún contacto y procrean algo nuevo. El trabajo del narrador no es encontrarlas, sino reconocerlas cuando aparecen. (p. 22)

A eso que se le llama “imaginación”, según Martin (2015), se nutre de elementos de la realidad que han impresionado al escritor y que en su

actividad cognoscitiva se organiza de una nueva forma; gracias a ella puede elaborarse el contenido de la ficción, con una estructura narrativa lógica que permite al autor comprender mejor su mundo.

Como resultado, el autor va consolidando el estilo que caracteriza estéticamente su obra compuesta por poemas, cuentos o novelas. El estilo es una forma estética particular de uso del lenguaje que va a identificar las obras de un autor, incluso en una línea del tiempo puede apreciarse su progreso y madurez (Zapata, 2007). Esta condición se logra cuando el escritor tiene una voz propia, que seguramente le exigirá muchos borradores: escribir, reescribir y apropiarse de los aspectos gramaticales y lingüísticos requeridos en la narrativa. Aunque muchos de los elementos gramaticales se usan mecánicamente, es importante que el escritor los conozca y los use conscientemente.

La investigación no es, por su parte, una actividad ajena al escritor de ficción; la investigación le suministra los datos que luego podrá utilizar con la libertad que le permita su creatividad (Liendo, 2010). Fernando Vallejo (1983) afirmó que, para iniciarse en la escritura de ficción, la primera tarea que se propuso fue escribir un libro de gramática, *Logoi*; si un cineasta requiere de ciertos equipos para hacer películas, un pintor de telas y pinturas o un escultor de yesos, piedras y cinceles, el escritor necesita “manipular” conceptos lingüísticos y reglas gramaticales que le permitan conocer la arbitrariedad y la convencionalidad de su propia lengua para así jugar y crear con las palabras (Peña, 2023).

Aquí se proponen tres posibilidades que pueden ser útiles para la consolidación del oficio de escritor (Gutiérrez y Rodríguez, 2019):

- a. La investigación *sobre* la creación, basada en la indagación literaria tradicional, centrada en el estudio crítico y analítico de la literatura desde una perspectiva externa, como los estudios de los aspectos socio-críticos de los cuentos de miedo escritos en Colombia.

- b. La investigación *para* la creación, centrada en aspectos operativos e instrumentales, como los materiales y las herramientas necesarias para el desarrollo y el resultado final.
- c. La investigación *en* la creación, que implica la participación en el ejercicio literario. Aquí el escritor es creador y su objeto de estudio es la producción literaria. La obra resultante se considera, en parte, un producto de la exploración hecha por el autor; por ejemplo, la creación de un libro de cuentos de terror y horror a partir de la indagación histórica del miedo como elemento narrativo.

### Perspectiva metodológica: investigar para la creación literaria

La investigación artística se refiere al desarrollo creativo de la obra y a la reflexión crítica sobre ella. La experiencia artística es en sí misma una experiencia cognoscitiva (y emocional). En este sentido, la noción de “educación artística” se puede equiparar con la exploración en los métodos que incluyen la búsqueda de información y reflexión sobre la creación en el campo sonoro, visual, corporal, etcétera. La inquietud del autor no se agota con el conocimiento generado por la obra en sí misma, sino que implica la reflexión crítica sobre diferentes elementos de la práctica artística, como el procedimiento creativo, los hábitos y rutinas de estudio, y las influencias teóricas y prácticas, entre otros (Gutiérrez y Rodríguez, 2019).

A partir de una revisión de diferentes documentos relacionados con la creación literaria, en ese apartado se exponen varios aspectos que requieren del examen y dominio del escritor, pues se relacionan con dimensiones de la creación y la construcción narrativa. El primero tiene que ver con el conocimiento profundo sobre los temas de los que se escribe; el segundo, sobre las herramientas lexicales y gramaticales; el tercero, con el ámbito estilístico, y finalmente se revisan



algunos temas necesarios para lograr el efecto ficcional como la acción, el tiempo, el espacio y la verosimilitud.

### Los temas que recrean el oficio de escritor creativo

La variedad de temas que se pueden proponer en literatura es infinita, pero el escritor tendrá, tal vez, una deuda con el lector, si no se da a la tarea de investigar sobre ese tema que, en específico, recreará su obra. Si un escritor decide hacer ficción sobre la condición de estar ciego, irremediablemente debe informarse sobre cómo es la vida de una persona que ha perdido la visión o que nunca la ha tenido. José Saramago no habría podido hacer su libro *Ensayo sobre la ceguera* (1996) si no se hubiese dado a la tarea de indagar minuciosamente sobre la vida cotidiana de las personas invidentes.

Eco (2011) señala que escribir *El nombre de la rosa* le llevó apenas dos años, pues no tuvo que investigar nada o casi nada sobre la Edad Media porque, tiempo atrás, había hecho esa indagación profunda para redactar su tesis doctoral sobre la estética en Tomás de Aquino: “fue como abrir un gran armario donde había estado amontonando mis archivos medievales durante décadas” (Eco, 2011, p. 19). La misma suerte no corrió al escribir otros libros como *La isla del día de antes* o *El péndulo de Foucault*; en el periodo de “gestación literaria” de estas obras recopiló y sistematizó documentos, visitó lugares, creó y estudio mapas de edificaciones y de navíos, e hizo retratos de monjes, entre otros. Según cuenta, este trabajo le llevó ocho años aproximadamente.

Para escribir la novela *El general en su laberinto* (1989), que ficciona el ocaso de la vida de Simón Bolívar, Gabriel García Márquez frecuentó la Biblioteca Nacional de Venezuela. Allí llevó a cabo una búsqueda y la revisión precisa de libros y manuscritos raros y antiguos que le permitieron hacerse a la idea de cómo era el rostro del Libertador (Kohan, 2004).

Por otra parte, siguiendo a Giraldo (2023), no existen temas ni tendencias que identifiquen a escritoras o escritores. En siglos pasados a las mujeres que escribían literatura se les definía como líricas, porque los temas principales de sus obras eran el amor, las emociones y la vida doméstica; mientras que a los hombres se les calificaba como épicos, porque abordaban, desde una mirada realista, temas sociales, eróticos, de aventura y de violencia. En palabras de Giraldo (2023):

Las mujeres ya no están interesadas en ser “guardianas del hogar”, y se manifiestan en diversos espacios laborales, son lectoras voraces, conocedoras de cine y teatro, capaces de discurrir sobre arte, literatura, sociología, filosofía, política, ciencias y deportes, por ejemplo, no escriben o crean en secreto o cumpliendo una penitencia, como muchas autoras de la Colonia y del siglo XIX, sino que se atreven a plantearse temas y problemas que antes les fueron negados o que no les pertenecían, a veces altamente atrevidos y problemáticos. (Giraldo, 2023, p. 13)

Además de las temáticas sobre las que se escribe, la literatura creada por mujeres del siglo XXI va más allá del poema, del diario y de la carta. Un número de mujeres cada vez mayor escribe novelas, cuentos, microrrelatos, dramaturgia y guiones para cine y televisión. Para el caso latinoamericano sobresalen escritoras como las colombianas Gabriela Arciniegas y Carolina Sanín; las argentinas Marina Enríquez y Samanta Schweblin; la boliviana Liliana Colanzi; las ecuatorianas María Fernanda Ampuero y Mónica Ojeda; entre otras.

### Las herramientas lexicales y gramaticales del idioma

Además de investigar los aspectos centrales de las temáticas que abordará en su obra, el escritor investiga sobre diferentes herramientas para redactarla. Una de ellas tiene que ver con las formas gramaticales requeridas para desarrollarla. De acuerdo con Bioy Casares (citado por Ayuso, 2002), la

escritora Veernon Lee recomendaba, por ejemplo, no usar verbos auxiliares para escribir acciones violentas o no describir un paisaje con términos que indiquen acción. En la obra ya mencionada de [Fernando Vallejo \(1983\)](#), el autor muestra diversidad de aspectos filológicos y lingüísticos contemporáneos. A pesar de que en este libro se niega la originalidad y se duda de la capacidad creativa del escritor, sirve como herramienta para formalizar la estructura de una obra, ya que cuenta con la explicación y ejemplificación de más de treinta figuras literarias.

[Peña \(2023\)](#) resalta que, en el método de edición narrativa, el escritor debe ser cuidadoso gramatical y estructuralmente. Sostiene que la construcción de las frases va más allá del formato “sujeto, verbo y complemento” (SVC), pues, a partir de este, se pueden crear otras cinco combinaciones, y cuando se usan con una coherencia u organización específica, pueden determinar la voz o el estilo personal del escritor. “Las cadenas de palabras así definidas empiezan con mayúscula, acaban con punto y, combinadas, forman un pensamiento completo, que nace en la cabeza del escritor y salta a la del lector” ([King, 2012, p. 76](#)).

[King \(2012\)](#) también señala que el vocabulario, oral o escrito, se estructura en siete categorías lingüísticas (ocho si se incluyen las interjecciones). El mensaje que se construye con ellas debe elaborarse teniendo en cuenta las reglas consensuadas de la gramática. Sus fallos dificultan la comunicación, “una gramática defectuosa genera frases defectuosas” ([King, 2012, p. 76](#)).

### El ámbito estilístico en el oficio de escritor

En cuanto al ámbito estilístico, el autor debe indagar sobre el papel del narrador y su punto de vista; sobre el lugar, el tiempo y cómo ocurre la acción; sobre las técnicas de verosimilitud y la creación de diálogos; entre otros aspectos.

Quien escribe (autor/escritor) es alguien de carne y hueso, pero quien “habla” en la obra es el narrador, pues es el que lleva el hilo conductor,

desarrolla el argumento, muestra las acciones de los personajes, detalla los monólogos y orienta los diálogos. Bajo cualquier formato narrativo, el que tiene a su cargo relacionar hechos, comportamientos, estados de ánimo, emociones, es quien cuenta la historia ([Peña, 2023](#)). El narrador puede estar o no dentro de las acciones. Cuando lo está, es un personaje protagonista o es un testigo y puede narrar en primera persona. Cuando no interviene como personaje, se considera omnisciente o cuasiomnisciente ([Cañelles et al., 2002a](#)); al ser externo a la historia, usa la tercera persona gramatical: “él”, “ella”, “eso”. Esta clasificación determina qué tanto sabe el narrador de los personajes y en general de la obra.

En términos generales, si actúa como personaje, solo sabrá lo que su punto de vista le permite (primera persona); cuando el narrador es externo, puede llegar a saberlo todo ([Peña, 2023](#)). También, tal vez el narrador se presente en segunda persona gramatical: “tú”, “usted”; en cuyo caso, él se dirige directamente al lector para crear una atmósfera real de complicidad, de manera que este “viva” la historia mientras lee, gracias a las descripciones escritas en el tiempo presente. En algunas obras como *Aurora*, de Carlos Fuentes; *Carta a una señorita en París*, de Julio Cortázar; *Diario de invierno*, de Paul Auster, o *Memorias del subsuelo*, de Fiódor Dostoyevski, se encuentra este tipo de narrador.

### La acción, el tiempo y el espacio en el oficio de escritor

En cuanto a la acción, en cualquier cuento literario o novela tiene que ocurrir algo, y dependiendo de su extensión, se podrán narrar una o varias acciones. La acción tiene que ver con el drama (entendido desde su raíz griega como “hacer” o “actuar”; como el motivo, el acto o el hecho generador de la historia) que como palabra hace referencia a “poner en marcha” a “hacer”, a desarrollar una historia; el drama es también un elemento estructural del cine, del teatro, de la novela, del cuento, etcétera ([Silva, 2017](#)). Por lo

común, el relato clásico tiene una acción que se desarrolla y resuelve a lo largo de la narración, y se recoge al final, generando un efecto de unidad. Otro tipo de relatos van dejando cabos sueltos (alusiones, reflexiones, etcétera) que pretenden generar cierta tensión; pero al final, no necesariamente serán un recurso para llegar al cierre o final (Cañelles *et al.*, 2002a).

Investigar cómo se narra el tiempo y el espacio resulta fundamental para el escritor. En cuanto al tiempo, el escritor debe conocer que la literatura se puede referir a varios tipos de tiempo (Peña, 2023):

- El cronológico*. Es el tiempo interno de la obra; es el que se correlaciona con los relojes y los calendarios.
- El verbal*. Referido a las diferentes conjugaciones gramaticales.
- El psicológico*. En relación con lo que se predica del sujeto (lo que hace, piensa y siente).
- El escénico*. Vinculado a la síntesis o expansión de las secuencias narrativas.
- El social*. Donde se desarrolla la acción narrativa.

Roas (2022) señala que las narrativas fantásticas juegan con el tiempo al proponer varias rupturas, y pone de ejemplo algunos cuentos de Borges como *El Aleph*, en el que confluyen todos los tiempos (tiempo total); *El milagro secreto*, que muestra el tiempo detenido, y *El otro*, donde convergen dos tiempos. También reconoce que existen otras transgresiones como el tiempo expandido, el tiempo invertido, la yuxtaposición de tiempos paralelos, el ingreso a otros tiempos (multiversos) y diferentes formas de usar el tiempo cíclico.

Además, las historias transcurren en alguna parte. No basta con nombrar el lugar: un bar, una habitación, una estación de trenes, una oficina, una celda o una calle; tampoco se trata de ponerle cosas que se esperaría encontrar en esos lugares. La creación del espacio va de lo abstracto a lo concreto (Cañelles *et al.*, 2002b); un par de palabras puede ser suficiente para lograr ese efecto, por ejemplo: “El rock a todo volumen y el olor

adolescente de las mañanas hacían impenetrable la habitación de Esteban” (autoría propia). Así, en las descripciones del espacio no solo se muestra un lugar con sus objetos, también se narra la condición sociológica y psicológica de los personajes; es decir que su función, además de ambientar la historia, promueve la caracterización de los personajes y puede presentarse como fuente de conflictos (Marcos, 2020).

## El efecto de verosimilitud

Un elemento importante en la creación literaria que requiere de exploración por parte del escritor es darle verosimilitud a su obra. La realidad está llena de excepciones, y narrar esa realidad requiere, primero, de aproximarse a ella. Como se señaló anteriormente, si se quiere contar algo relacionado con la vida de personajes ciegos, se debe conocer a profundidad sobre el comportamiento y la vida en la ceguera. Otro ejemplo y que es tema recurrente en la literatura es la soledad; para narrarla se requiere dimensionar sus condiciones objetivas o solo quedaría como una categoría abstracta; existen millones de solitarios que la viven a su manera y cada uno requiere una narración justa o específica (Zapata, 2007). Un ejemplo del valor de la verosimilitud lo brinda Dashiell Hammett (citado por Ayuso, 2002), al referirse a la importancia de estudiar el género policiaco: “El lapso [...] que un cadáver lleve siendo cadáver puede ser calculado por un médico experto, pero solo aproximadamente, y cuanto más tiempo lleve el cadáver, menos exacta será, probablemente, la aproximación” (p. 170).

Para lograr el efecto de lo verosímil, el escritor investiga la minucia creativa como el uso del humor y la ironía, la adjetivación, las metáforas, las aperturas, los desenlaces, el extrañamiento y los puntos de giro. Todas estas figuras de estilo son necesarias en la consolidación y explicación del oficio de escritor creativo, que como lo señalaría John Steinbeck (citado por Ayuso, 2002), “el oficio o arte de escribir es el torpe intento de encontrar símbolos para lo inexplicable” (p. 62). A esto se agrega la importancia de

enmarcar la narración en un género literario específico, pues sobre este se establecen las coordenadas y los criterios de lo verosímil, en el sentido de que unos se acercan más a lo realista y otros a lo mágico y lo fantástico (Sagarna, 2020), por ejemplo, el tratamiento que se le da al efecto de verosimilitud en el realismo sucio es diferente al que se recrea en el realismo mágico.

Las interacciones entre los personajes atraen al lector hacia la historia que se narra; tal vez la mejor manera de exponer cómo son los personajes es dejar que conversen entre ellos (Amend, 2003); ya que, en general, los diálogos cumplen una función informativa de circunstancias, antecedentes, caracteres y relaciones entre los protagonistas. También ayudan a avivar la trama e influir sobre los eventos que se desarrollan en el texto, justifican la ambientación, el ritmo del relato y, por consiguiente, el estilo del escritor (Cañelles et al., 2002b).

La investigación del escritor aborda las relaciones establecidas con los diferentes géneros literarios que existen y que pueden darle coherencia a la escritura; entre ellos están la literatura erótica, la literatura romántica, la literatura fantástica, la novela de aventuras, los relatos de miedo (de terror y de horror), la ciencia ficción (utopías y distopías), el relato de crímenes (detectivesco), el género negro, el relato histórico, entre otros. Conocer en profundidad estos géneros requiere, por una parte, leer a los autores que los han desarrollado y, por otra, los análisis que los críticos literarios hacen de las obras que cada uno de ellos representa.

Finalmente, los géneros no miméticos requieren de niveles de verosimilitud que se ajustan a sus características: ubicación espaciotemporal, entidades de ficción y el efecto esperado (Marcos, 2024):

- a. *Literatura maravillosa*. Se caracteriza por querer asombrar al lector, que los lectores fantaseen con estar dentro del mundo que se narra, como en las historias feéricas, míticas o épicas.
- b. *La literatura fantástica* propicia un efecto de inquietud, de miedo intelectual o de angustia. Pretende desestabilizar la idea de

realidad que se tiene a través de lo extraño, lo espeluznante y lo ominoso.

- c. *El terror y el horror*. En la literatura de miedo aparecen elementos naturales que pueden generar temor, como los asesinatos. También pueden presentar elementos sobrenaturales como figuras demoniacas, vampiros, fantasmas, zombis, entre otros.
- d. *La ciencia ficción*. Se suele narrar en escenarios futuristas, posapocalípticos y distópicos. Se recurre a la ciencia y a la tecnología para respaldar el mundo que se crea en esta literatura.

## Reflexión y conclusión

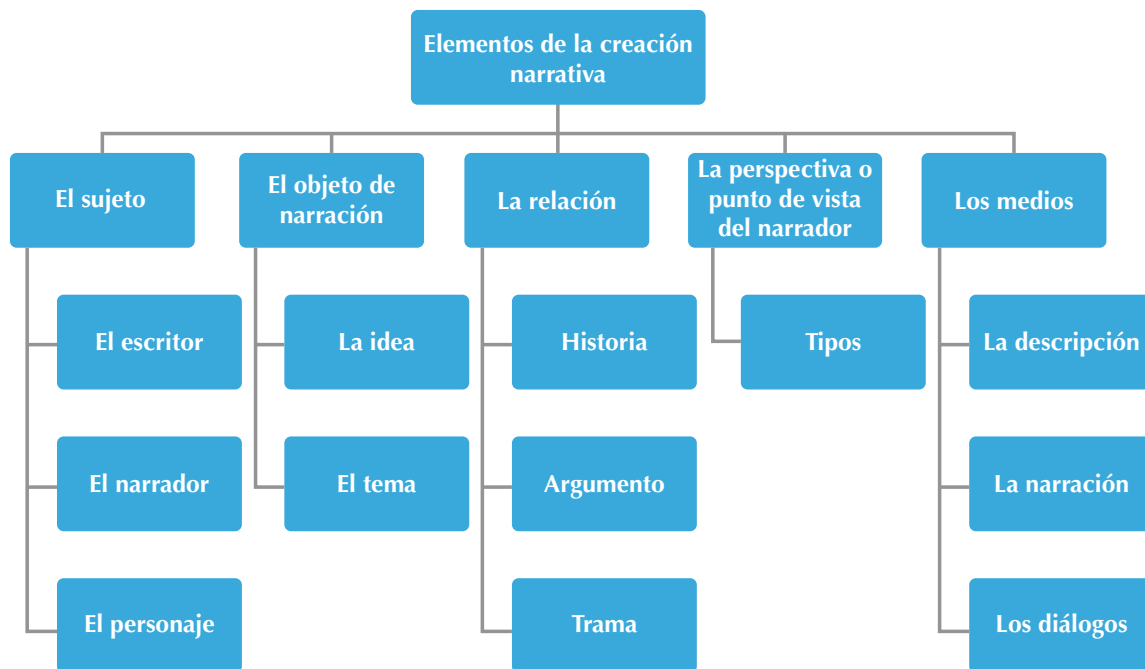
La literatura, como un todo narrativo, está compuesta por cinco elementos interactivos sobre los que el escritor debe investigar y tener en cuenta en su ejercicio de creación, que para el entendimiento general se señalan de la siguiente manera:

- a. Quién narra (el sujeto entendido dentro y fuera del texto).
- b. De qué trata lo que se narra (el objeto, la idea, el tema y el título).
- c. En qué consiste lo narrado (la relación, la historia contada, el argumento).
- d. Desde dónde se narra (la perspectiva, dónde está la voz del narrador).
- e. Con qué instrumentos lo narra (los medios usados: descripción, narración y diálogo).

En la figura 1, se conjugan todas las técnicas y los recursos literarios para componer una obra de ficción narrativa y sobre los que el escritor debe seguir la pista (Peña, 2023).

Esta aproximación estructural ofrece una herramienta de aproximación integral a las diferentes formas de narrar desde cuentos y novelas hasta medios audiovisuales como el cine y el teatro, incluso relatos históricos circunscritos a la ficción. Al considerar estos cinco elementos, se puede obtener una comprensión más profunda de cómo se construyen, desarrollan y transmiten los significados que aborda la literatura.

**Figura 1**  
*Pentafonía de la creación narrativa*



**Nota:** elaborada a partir de Peña (2023).

Sobre este esquema, es ideal que un currículo en creación literaria incluya el desarrollo de habilidades y técnicas para la creación literaria; que promueva el conocimiento de los aportes y las experiencias de autores de poesía, cuento, novela, dramaturgia y ensayo literario; que fortalezca la investigación e investigación-creación que fundamentan teórica y metodológicamente la obra literaria. En general, es ideal que un currículo genere el contexto apropiado y estimulante para la escritura, donde estudiantes y profesores con aptitudes y actitudes disposicionales enfrenten problemas relacionados con su propia formación.

Mucho de lo relacionado con la creación literaria es susceptible de investigarse y enseñarse por medio de la pedagogía literaria o de la pedagogía de la creación literaria, en aspectos como el deseo de los personajes, las aperturas, el conflicto, la construcción de escenas, la construcción del espacio y el tiempo, los diálogos, el ritmo de la prosa y los finales, entre otros.

No puede afirmarse plenamente que exista un método universal de investigación para llegar a producir una obra literaria creativa, pero sí existen muchas estrategias de diferente valor que pueden alejar al escritor del imaginario bohemio inspirado por una entelequia difusa. Dice Silva (2017): “Si me preguntan, no hay musas. Si me preguntan, los artistas son, rocen o no la trascendencia, despierten o no la ansiedad de Dios, meros artesanos, meros zapateros” (p. 135). Sobre esto, desde este artículo, se considera que para incluir la creación literaria como una categoría específica dentro de las áreas de conocimiento de las instituciones que regulan y promueven la búsqueda de nuevos referentes, es necesario desarrollar marcos teóricos y metodológicos propios para de creación literaria y promover la producción y publicación de artículos académicos que la estudien desde una perspectiva crítica.

Las dos formas usuales o básicas de investigación en la creación literaria: la documental y la



observación directa de la realidad, seguramente no se ajustan a la rigurosidad del método científico empírico analítico. La investigación-creación considera la práctica literaria como un método de indagación en sí misma, reconoce que el proceso de creación artística genera conocimiento y enfatiza en la reflexión crítica al respecto. Las estrategias para fortalecer el oficio de escritor han permitido el desarrollo de diferentes aspectos de gramática, de sintaxis, de léxico, relacionados con la estética de la obra creada, con los efectos de la verosimilitud, con el estilo, con la voz propia del escritor y con la identificación de un género específico.

En diferentes ciudades de varios países, existen escuelas y universidades que brindan las herramientas para formar escritores<sup>2</sup>. Esta condición formativa permite que el autor/escritor tenga un estatus que va más allá del talento, pero que, como en muchas profesiones, demarca una división entre el escritor de manera autodidáctica (empírica) y el que fue formado por otros escritores, lingüistas, críticos literarios y editores. A pesar de esta situación problematizadora para el oficio de escritor, se podría especular que existe una convivencia generosa de mutuo aporte, en la que la única diferencia importante radica en lo que se escribe, no en los títulos, la clase social o los ingresos económicos que se tienen. Cohen (2018) recuerda que John Garner consideraba que la capacidad de escribir literatura es el resultado de una buena enseñanza que se resguarda en un profundo amor por la escritura. Sobre esto es importante señalar que los currículos cumplen un papel esencial para promover el desarrollo de habilidades y técnicas de escritura creativa, así como la apropiación de las experiencias de autores de diversos géneros literarios.

Finalmente, una gran parte del trabajo del escritor se ejecuta en solitario, y esto hace de la motivación

un elemento importante dentro de las características sobresalientes del escritor, pero por sí sola no servirá de mucho. Se requiere de una disciplina que promueva el desarrollo de un hábito escritural que permita enfrentar y superar situaciones como el bloqueo, el afán perfeccionista, la autocrítica y los pensamientos negativos (Kohan, 2004).

## Reconocimientos

Este artículo forma parte de los requisitos exigidos en el Doctorado de Lenguaje y Cultura, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y corresponde a la tesis denominada “El cuento de miedo en Colombia, escrito entre el 2010 y el 2020: su vínculo con la época”.

## Referencias

- Amend, A. (2003). Diálogo: hablarlo. En A. Steele (ed.), *Escribir ficción*. Alba.
- Ángel, M. (2016). ¿O bohemio o galeote? Algunos fundamentos epistémicos de la escritura creativa. En M. Ángel y G. Argüelles (coords.), *Recetas para el misterio. Ensayos de escritura creativa* (pp. 9-22). Anthropos.
- Ayuso, A. (2002). *El oficio de escritor*. Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja.
- Cañelles, R., Zapata, A. Ayuso, A., y Cañelles, I. (2002a). *Curso de teoría y práctica del relato*. (Libro 2). Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja.
- Cañelles, R., Zapata, Á. Ayuso, A., Cañelles, I. Lorenzo, Á., y Duel, M. (2002b). *Curso de teoría y práctica del relato*. (Libro 3). Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja.
- Cohen, R. (2018). *Cómo piensan los escritores. Técnicas, manías y miedos de los grandes autores*. Blackie Books.
- Cowan, A. (2016). ¿Se puede enseñar a escribir? En M. Ángel y G. Argüelles (coords.), *Recetas para el misterio. Ensayos de escritura creativa* (pp. 23-31). Anthropos.
- Eco, U. (2011). *Confesiones de un joven novelista*. Lumen.

<sup>2</sup> Para esta fecha, para el caso colombiano, Bogotá cuenta con el programa de pregrado y la maestría de la Universidad Central, la maestría de la Universidad Nacional de Colombia y la maestría del Instituto Caro y Cuervo; Medellín tiene una maestría en la universidad EAFIT; Barranquilla tiene una maestría en la Universidad del Norte, y Cali una especialización y una maestría en el ICESI.

- Espíritu, M. (2017). Ficciones: obra en proceso. Un proyecto de investigación-creación. *Tercio Creciente*, (11), 107-116. <https://doi.org/10.17561/rtc.n11.7>
- Fernández, G. (2008). *Escribir y reescribir. Un manual para la corrección de los textos narrativos*. Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja.
- Giraldo, L. M. (2023). Prólogo. En *Cuentos y relatos de la literatura colombiana* (tomo IV, pp. 11-15). Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez Mavesoy, A., y Rodríguez Peña, A. (2019). La creación como investigación: aportes para la reflexión desde la experiencia en la Universidad Central. *La Palabra*, (34), 55-69. <https://doi.org/10.19053/01218530.n34.2019.9528>
- King, S. (2012). *Mientras escribo*. Plaza & Janés.
- Kohan, S. (2004). *Los secretos de la creatividad. Técnicas para potenciar la imaginación, evitar los bloqueos y plasmar ideas*. Alba.
- Liendo, E. (2017). *En torno al oficio de escritor*. Bruguera.
- Liendo, E. (2010). Reflexiones en torno al oficio de escritor y la creación novelística. *Cuadernos Unime-tanos*, (23), 3-9.
- Maestro, J. (2017). *Crítica de la razón literaria*. Academia Editorial.
- Marcos, A. (2020). Mucho más que cartón piedra. El espacio. En Escuela de Escritores (ed.), *Escribir cuento. Manual para cuentistas* (pp. 37-51). Páginas de Espuma.
- Marcos, A. (2024). Clasificación de los géneros no miméticos. En Escuela de Escritores (ed.), *Escribir fantástico. Manual de escritura de géneros fantásticos* (pp. 123-150). Páginas de Espuma.
- Martin, A. (2015). *Cómo escribo novela policíaca*. Alba.
- Mora, V. L., Peinado, C., y Vázquez, M. A. (2024). *Cómo percibir. Guía sensorial de escritura creativa*. Alba.
- Peña, I. (2023). *El universo de la creación narrativa*. Ariel.
- Perucho, J. (2022). Decálogos del microrrelato: híbridos, lúdicos, irónicos y sediciosos. *Lejana: Revista Crítica de Narrativa Breve*, (15), 65-75. <https://doi.org/10.24029/lejana.2022.15.3554>
- Roas, D. (2022). *Cronologías alteradas. Lo fantástico y la transgresión del tiempo*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid.
- Sagarna, J. (2020). Verdades, mentiras y verosimilitud. La cuestión de los géneros. En J. Sagarna (ed.), *Escribir cuento* (pp. 345-360). Páginas de Espuma.
- Saramago, J. (1996). *Ensayo sobre la ceguera*. Santillana.
- Silva, R. (2017). *Ficcionario*. Penguin Random House.
- Vallejo, F. (1983). *Logoi. Una gramática del lenguaje literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Zapata, A. (2007). *La práctica del relato. Manual de estilo literario para narradores*. Fuentetaja.



# Pedagogías de la lengua



## Investigación en trayectorias hipotéticas de aprendizaje en lenguaje: estado del arte

### Research on hypothetical trajectories of learning in language: state of the art

Pesquisa sobre trajetórias hipotéticas de aprendizagem de línguas: estado da arte

Gemma Etilia Rojas Gonzalez<sup>1</sup>  

#### Resumen

Este artículo esboza el resultado del rastreo sobre el estado de la investigación en *trayectorias hipotéticas de aprendizaje* (THA) en el área del lenguaje, cuyo interés se centra en la lectura y su aprendizaje en el marco de una investigación doctoral. El enfoque metodológico sobre THA está inscrito en las relaciones didácticas presentes en el escenario de clase, consideradas por autores como Brousseau (2007) y Chevallard (2000), en el campo numérico, y Calderón et al. (2018); Calderón (2017), en lenguaje. El rastreo se realizó, inicialmente, en el ámbito lingüístico, sin embargo, por los escasos aportes identificados, se reportaron hallazgos desde otros espacios del conocimiento que ayudan a la comprensión de la categoría THA, con el fin de proponer una posible didáctica para la lectura plena. La pesquisa incluyó diferentes buscadores virtuales como Latindex, Dialnet, Scielo, entre otros, a los que se accede en bibliotecas virtuales. El resultado registra 55 referencias organizadas y estudiadas de acuerdo con los siguientes criterios (i) nivel de formación de THA; (ii) grado de escolarización en el que se propone el diseño de THA; (iii) conceptos que contrastan a THA, y (iv) papel de las THA en una educación inclusiva. Los resultados evidencian la necesidad de resignificar la lectura en la escuela, y llevan a concluir que el enfoque didáctico en THA podría ser un terreno fértil para comprender los procesos cognitivos e interactivos, así como las dimensiones que se deben tener en cuenta para aportar a la formación del lector pleno.

**Palabras clave:** trayectoria hipotética de aprendizaje, relaciones didácticas, lectura y aprendizaje de la lectura.

#### Abstract

This article outlines the results of a search on the state of research on Hypothetical Learning Paths (HLP) in the field of language, with a particular focus on reading and its learning within the framework of a doctoral research in this field. The methodological approach to HLP is based on the didactic relationships present in the classroom setting, considered by authors such as Brousseau (2007); Chevallard (2000) in the numerical field, and Calderón (2018); Calderón et al. (2017) in the field of language. The search was initially carried out in the linguistic field; however, due to the limited contributions identified, findings from other fields of knowledge are reported that will help understand the HLP category, in order to propose a possible didactic approach for full reading. The research included different virtual search engines such as Latindex, Dialnet, Scielo, among others that are accessible in the virtual library of the DIE, its result relates 55 references organized and studied according to the following criteria i) field of THA training, ii) level of schooling in which the THA design is proposed, iii) concepts that contrast THA and iv) role of THA in an

<sup>1</sup> Doctoranda del Doctorado Interinstitucional en Educación. Grupo de investigación GIIPLYM. Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, Colombia. Correo electrónico: [gemmar89@hotmail.com](mailto:gemmar89@hotmail.com).

**Cómo citar:** Rojas, G. (2025). Investigación en trayectorias hipotéticas de aprendizaje en lenguaje: estado del arte. *Enunciación*, 30(1), 117-135. <https://doi.org/10.14483/22486798.23193>

Artículo recibido: 29 de enero de 2025; aprobado: 05 de junio de 2025.

inclusive education. The results highlight the need to redefine reading in school and it is concluded that the didactic approach in THA could be a fertile field for understanding cognitive and interactive processes, as well as the dimensions that must be taken into account to contribute to the development of the full reader.

**Keywords:** Hypothetical learning trajectory, Real learning trajectory, didactic, full Reading.

## Resumo

Este artigo descreve os resultados de uma busca pelo estado da pesquisa sobre Caminhos Hipotéticos de Aprendizagem (HLP) no campo da linguagem, com interesse particular na leitura e sua aprendizagem no âmbito da pesquisa de doutorado neste campo. A abordagem metodológica sobre a ATQ está inscrita nas relações didáticas presentes no cenário da sala de aula, consideradas por autores como Brousseau (2007); Chevallard (2000), no campo numérico e Calderón (2018); Calderón et al., (2017), no campo da linguagem. A busca foi realizada inicialmente no campo linguístico; entretanto, devido às limitadas contribuições identificadas, são relatados achados de outras áreas do conhecimento que auxiliarão na compreensão da categoria THA, a fim de propor uma possível abordagem didática para leitura completa. A pesquisa incluiu diferentes mecanismos de busca virtuais como Latindex, Dialnet, Scielo, entre outros que estão acessíveis na biblioteca virtual do DIE, seu resultado relaciona 55 referências organizadas e estudadas de acordo com os seguintes critérios i) campo de formação em ATQ, ii) nível de escolaridade em que se propõe o desenho da ATQ, iii) conceitos que contrastam a ATQ e iv) papel da ATQ na educação inclusiva. Os resultados destacam a necessidade de redefinir a leitura nas escolas e concluem que a abordagem didática na ATQ pode ser um campo fértil para a compreensão dos processos cognitivos e interativos, bem como das dimensões que devem ser levadas em conta para contribuir para o desenvolvimento de um leitor completo.

**Palavras-chave:** trajetória Hipotética de Aprendizagem, relações didáticas, leitura e aprendizagem da leitura.

## Introducción

La cualificación de la lectura en la escuela ha sido el interés de diversos académicos e instituciones nacionales y mundiales. Sin embargo, los resultados que reportan las diferentes evaluaciones de las pruebas masivas internas y externas evidencian una baja comprensión lectora por parte de la población estudiantil. Esos resultados ponen en la cuerda floja tanto los esfuerzos académicos como los aportes de diferentes instituciones, y ponen en entredicho las estrategias de la enseñanza para el aprendizaje de la lectura.

Con el interés en la problemática de qué significa leer y, en general, qué cubija el aprendizaje de la lectura, se opta por el estudio de trayectorias hipotéticas de aprendizaje (THA), en el campo de la lectura como una alternativa didáctica que ha sido desarrollada, con óptimos resultados en matemáticas, y podría convertirse en un enfoque metodológico para la formación del acto lector *pleno*. Para ello se rastrean antecedentes para identificar la producción académica sobre THA que no solo

informa sobre el estado de la cuestión, sino que da a conocer aportes relevantes sobre los enfoques y las problemáticas actuales de la lectura y su aprendizaje; aspecto que ayudó a la formulación del proyecto de tesis doctoral. El objetivo de esta revisión es encontrar elementos comunes en las investigaciones sobre cómo las THA aportan a la didáctica en el área del lenguaje y otras de la educación.

En ese sentido, el artículo está organizado en cuatro partes. Después de la introducción, se mencionan los referentes teóricos a partir de tres categorías emergentes en la revisión de antecedentes: *aprendizaje de la lectura en la escuela*, *concepciones de lectura* y *THA*. El primero hace alusión a la problemática permanente en la formación y comprensión lectora, evidente en los resultados de las evaluaciones. El segundo consiste en una breve revisión de las concepciones sobre lectura, y la contextualización de la indagación que, a su vez, presenta la posibilidad de que el profesorado pueda discernir en procesos, subprocesos y dimensiones de la lectura y su aprendizaje.



Lo anterior es relevante para describir el estado del arte en las categorías teóricas emergentes mencionadas. Posteriormente, en la metodología se mencionan los criterios seleccionados para la revisión del estado del arte. Por último, se detalla el análisis del rastreo y la discusión de algunos de los resultados; así como las respectivas conclusiones.

## Referentes teóricos: sobre el aprendizaje de la lectura

La cualificación de la lectura ha sido el interés de ministerios de Educación de los diferentes países, a través de diversos caminos que proponen expertos, instituciones especializadas y políticas públicas en los lineamientos curriculares y planes de lectura. Sin embargo, los resultados evidencian una baja comprensión en este proceso en las diferentes evaluaciones internas y externas que ponen en la cuerda floja tanto los esfuerzos de diferentes académicos, como los aportes de diferentes instituciones.

A la pregunta por los aprendizajes de la lectura en estudiantes, [Schunk \(2012\)](#) responde que aquellos solamente se pueden inferir de los desempeños en pruebas internas y externas. Los datos de resultados de evaluación en pruebas masivas y las constantes manifestaciones de los docentes frente a la lectura y diversas problemáticas llevan a repensar lo que significa *aprender a leer*.

En términos de la evaluación, puede mencionarse que, en Colombia, las Pruebas Saber<sup>2</sup> 5.º y 9.º, y Saber 11.º; y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (en países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]) y otras pruebas buscan medir la capacidad para utilizar los conocimientos y las habilidades en diversas áreas del conocimiento. Los resultados en lectura de la Prueba Saber en 2022 (calendario A) corresponden a

Lectura Crítica, la cual “evalúa las habilidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana como en ámbitos académicos no especializados. Se espera que los estudiantes que culminan la educación media cuenten con las capacidades lectoras para tomar posturas críticas frente a esta clase de textos” ([Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación \[Icfes\], 2025, p. 33](#)). También, evalúa competencias que abarcan habilidades cognitivas relevantes para leer de una forma crítica. Aquí, el promedio del puntaje en el año de referencia fue 54 puntos sobre 100, a diferencia de 2021, cuando el promedio estaba en 53; es decir que hubo un incremento de un punto a nivel nacional; resultados que desfavorecen los esfuerzos realizados en la educación.

Ahora bien, el concepto de *evaluación* está relacionado con el de *aprendizaje*. En el caso del *aprendizaje humano* (también existe *aprendizaje animal*) fue concebido como una instrucción desde tiempos antiguos. El término ha sufrido varios cambios a lo largo de la historia, pero siempre con un común denominador: lenguaje, es decir, aprendizaje, generalmente involucra un sistema simbólico. Por tanto, es necesario revisar la postura teórica de aprendizaje de la lectura

Según [Schunk \(2012\)](#), “aprender implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas” (p. 2), es decir, que el aprendizaje no solo concierne aspectos intelectivos como el conocimiento que se construye, sino que involucra el desarrollo de habilidades y estrategias, que son dinámicas, para modificar y adoptar las creencias que transforman las conductas y actitudes. Desde este punto de vista, todo aprendizaje es constructivo e implica cierta actividad cognoscitiva y procesual, porque se involucran procesos de distintos órdenes como percepción, atención, interés, memoria, experiencia.

El aprendizaje se genera desde distintos tipos de experiencia. En palabras de [Schunk \(2012\)](#), “es un cambio perdurable en la conducta o en la

<sup>2</sup> Las Pruebas Saber constituyen una herramienta propuesta por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia para “indagar los diversos niveles de complejidad y desarrollo en el acto de usar la lengua en los diversos contextos [...] y en el acto de saber analizar y solucionar problemas usando los números” ([Jurado, 2009, p. 219](#)).

capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras maneras de experiencia” (p. 3). Es claro que la definición tiene tres aspectos: el cambio es perdurable, se cambia la conducta o la capacidad de comportarse, y resulta de la práctica o de la experiencia.

A partir de la propuesta teórica de Schunk, en el área de la educación, se vuelve la mirada sobre el aprendizaje de la lectura, entre otras cosas porque entender lo que se lee es hoy algo más que interpretar adecuadamente el contenido de los textos impresos en un libro de texto. Es también no extraviarse en las intrincadas sendas y en los falsos atajos de internet o en la ilusión especular y en los espejismos analógicos que construyen las imágenes televisivas y publicitarias.

Desde la relación entre *aprendizaje de la lectura y concepciones sobre ella*, y de acuerdo con [Gloria Rincón et al. \(2003\)](#) en que la conciencia de que las propias concepciones docentes sobre el acto lector orientan su enseñanza y su aprendizaje, el profesorado convierte en objeto de aprendizaje su propia enseñanza para transformar sus prácticas pedagógicas sobre lectura, para así encontrar caminos para la comprensión minuciosa de los procesos, subprocesos y dimensiones en el acto lector.

Adicionalmente, se reconoce que los diversos métodos con los que se ha aprendido a leer responden a las diferentes concepciones o enfoques sobre lectura en la historia, los cuales reproducen diferentes lectores. En palabras de [Manguel \(2013\)](#), “los métodos por los que aprendemos a leer no solo encarnan las convenciones de nuestra sociedad particular en cuanto a la lectura [...], sino que determinan y limitan [...] nuestra habilidad como lectores” (p. 142).

Por consiguiente, es necesario revisar de una manera sucinta las concepciones sobre lectura que han hecho eco en el campo educativo, por lo que a continuación, de acuerdo con [María Eugenia Dubois \(1991\)](#), se mencionan tres ya consolidadas según investigaciones de la segunda década del siglo XX.

## Sobre las concepciones de lectura

Con el fin de establecer el objeto de las THA en la lectura, aspecto de revisión en este caso, las concepciones teóricas orientan diferentes formas de concebir la lectura y facilitan la identificación de esfuerzos de investigadores y teóricos por cualificarla.

De acuerdo con [Solé \(1987\)](#), la *concepción tradicional* de lectura nace en Occidente, en los siglos XVI y XVII, cuando estaba unida a la práctica religiosa y, como ejercicio espiritual, conectaba al lector con la palabra de Dios. El método con el que se aprendía a leer iniciaba con el uso de la cartilla, que contenía el abecedario, el silabario, oraciones habituales y las oraciones litúrgicas para ayudar en las misas. Leer, según Solé, consistía en deletrear palabras con el fin de conocer el alfabeto en mayúscula y en minúscula, luego se aprendía el silabeo y finalmente la lectura de corrido; la duración para aprender a leer era entre dos y tres años. Quizás aquí ya se advertía una primera propuesta de trayectoria de aprendizaje de lectura orientada por objetivos, actividades y tiempo de aprendizaje.

Como se observa, la lectura no se relacionaba con la comprensión. Muchos niños aprendían de memoria oraciones litúrgicas en latín sin entender su significado, pues lo último que se esperaba era la comprensión. Esta primera concepción predominó hasta los años 1960. Aportes como los de Edmund Burke Huey (1908, citado por [Jiménez, 2014](#)) y Edward Lee Thorndike (1917, citado por [Jiménez, 2014](#)), sobre la lectura como un complejo proceso psicológico, no fueron una razón de peso para abandonar dicha concepción.

La segunda concepción teórica surge a finales de la década del sesenta como un aporte de la psicolingüística, la sociolingüística y la psicología cognitiva, en contraposición a la perspectiva de la lectura como un conjunto de habilidades de la perspectiva tradicional ([Goodman, 1982](#)). El modelo psicolingüístico de [Goodman \(1982\)](#) y la *teoría de los esquemas* forma parte de esta concepción. Según su postulado, el escritor de

un texto lo construye con un posible significado que será utilizado posteriormente por los lectores, quienes atribuirán sus propios significados, es decir que la relevancia de una lectura efectiva radica en el sentido que el lector le da a lo impreso y no en la identificación correcta de las palabras. Así, Goodman (1982) afirma que “si la lectura significa dar sentido a la lengua escrita, entonces se trata de un proceso psicolingüístico” (p. 17) en el que se incluyen las relaciones de pensamiento y lenguaje.

A lo anterior se suman los aportes de Jean Piaget (1991), sobre la necesidad de tener en cuenta el componente cognitivo en el aprendizaje. También afirma que la construcción conceptual resulta de la relación entre el sujeto y el objeto, sentencia básica de la teoría constructivista. Por su parte, Frank Smith (1997) afirma que en la lectura actúa la información no visual (conocimientos previos que posee el lector) que junto con la visual (impresa, escrita) configuran el sentido del texto.

La tercera concepción, desarrollada por Louise Rosenblatt (1988) en el área de los estudios literarios, asume la lectura como un proceso *transaccional*. Según esta autora, la transacción y lo transaccional provienen de la filosofía, y nacen como respuesta a la afirmación de René Descartes sobre la evidente separación entre sujeto y objeto. En cuanto a *transacción*, también se encuentra el aporte de John Dewey y Arthur Bentley (citado por Rosenblatt, 1988), para quienes el término se refiere a la “observación no fragmentada de la situación en su totalidad” (p. 17). Entonces, el sujeto que conoce, lo que conoce y lo conocido se distinguen como elementos de un proceso único. Para Rosenblatt, la lectura significa una transacción entre el lector y el texto que se lee. Cada uno de ellos (lector y texto) aporta lo suyo, pero el significado que se crea, producto de esta transacción, es superior a lo que aportaron por separado texto y lector.

Los planteamientos anteriores constituyen una base preliminar sobre lectura; sin embargo, para ampliar y relacionar dichas concepciones con lo que podría ser una THA sobre la lectura, se

expone el presente estado del arte. Desde la revisión anterior, puede pensarse que los diferentes enfoques de lectura se distancian de las propuestas educativas en lectura que impiden mejores resultados por parte de los estudiantes en las diferentes evaluaciones, por lo que es pertinente buscar otros caminos que aporten a los investigadores, docentes y estudiantes, con el fin de cerrar la brecha en los bajos resultados y experiencias en lectura.

### Sobre trayectorias hipotéticas de aprendizaje

El concepto fundacional sobre THA lo introdujo Martin Simon, en 1995, en la construcción del conocimiento matemático, con el fin de resolver tareas con ciertos grados de dificultad para los estudiantes. Simon, en su artículo titulado, “*Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective*” (1995), propone un camino que revoluciona la pedagogía de las matemáticas, sin abandonar la rigurosidad del ciclo de la enseñanza de las matemáticas. En palabras de Gómez y Lupiáñez (2007), las THA son herramientas que le facilitan al profesorado “encontrar formas de contribuir a que los alumnos puedan superar dificultades” (p. 9).

Otros autores han contribuido con la ampliación de las características de las THA. Es el caso de Simon y Tzur (2004), quienes afirman que la generación de una THA está basada por lo menos en los siguientes preceptos: (i) comprensión inicial de estudiantes involucrados; (ii) las THA se convierten en un vehículo para planear el aprendizaje de conocimientos matemáticos; (iii) las tareas matemáticas son herramientas para promover el aprendizaje de conceptos matemáticos, y son parte clave del proceso de enseñanza; y (iv) debido a la naturaleza hipotética e incierta de este proceso, el profesor está altamente involucrado en la modificación de cada aspecto de la THA.

Por su parte, Clements y Sarama (2014) ratifican que una THA está compuesta por la

consideración del objetivo de aprendizaje, las actividades de aprendizaje, y el pensamiento y el aprendizaje en el que los escolares se implican. Estos aportes sobre THA comparten características con el socioconstructivismo, por cuanto el conocimiento específico del campo numérico se construye a través de la interacción y la comunicación; sin embargo, el profesorado que diseña y pone en marcha THA tiene la posibilidad de involucrar el contexto social y cultural de los estudiantes (precepto mencionado anteriormente). Ahora bien, la trayectoria de un estudiante es auténtica y podría presentarse de forma individual.

Como se mencionó en la introducción, la presente revisión busca aportar a los esfuerzos para trabajar la lectura en plenitud, y así diezmar las dificultades en la comprensión de los procesos y subprocesos involucrados.

## Metodología

La metodología que orientó la creación de una teoría basada en las *trayectorias hipotéticas de aprendizaje en lectura* (THAL), se llevó a cabo en cuatro momentos. Primero, se decidió auscultar en las relaciones didácticas presentes en el aula para identificar diversas estrategias que minimizaran los bajos resultados en la comprensión lectora, tanto en trabajos doctorales como de maestría. En un segundo momento, se evidenció que las THA han constituido una herramienta didáctica que ha dado excelentes resultados en otras áreas de la educación; por lo cual reorientó la búsqueda de investigaciones relacionadas con THA, en principio en el área de lenguaje y, en lo posible, sobre la lectura y su aprendizaje.

Con la información anterior, en el tercer momento se establecieron los criterios de búsqueda de los antecedentes de investigaciones doctorales, de maestría o artículos que dieran cuenta de investigaciones en proceso. El primero de ellos consistió en que se debían buscar investigaciones sobre THA en lingüística; sin embargo, al

encontrar poco en esta área se reorientó la búsqueda a otros campos del saber en los buscadores virtuales Dialnet, Latindex, ProQuest, Redalyc, Scielo y Google Académico. El segundo criterio fue que las investigaciones debían ser recientes, es decir, máximo diez años. El tercer criterio fue señalar las investigaciones de primer y segundo orden que dieron lugar a las categorías teóricas. No obstante, por el escaso aporte en el campo lingüístico, se rescatan las investigaciones desde el año 2000. El cuarto momento fue la sistematización de las investigaciones en una matriz, la lectura y el estudio de los documentos hallados.

En total se reportan 55 referencias encontradas entre tesis doctorales y de maestría, y artículos de investigación y de profundización teórica, con alguna alusión a THA o a categorías similares en distintos campos de la educación (véase [anexo 1](#)). Las referencias encontradas se organizan y se estudian de acuerdo con las siguientes líneas de trabajo identificadas en la recurrencia de los objetivos planteados en dichas investigaciones:

- El campo de formación en el que se proponen las THA.
- Grado de escolarización en el que se propone el diseño y puesta en marcha de las THA.
- Categorías que se relacionan con THA como *trayectorias reales de aprendizaje* (TRA), *camino de aprendizaje*, entre otros.
- Propuestas que relacionan las THA con la educación inclusiva.

Adicionalmente, para todas las referencias se reportan los siguientes cuatro aspectos estudiados en los documentos compilados y sistematizados: (i) análisis de problemáticas, (ii) metodologías, (iii) paraderos conceptuales y (iv) posibles aportes a la didáctica del lenguaje presentes en estos estudios. Se asumió que este análisis aportaría a la comprensión del avance de esta temática en el lenguaje y los vacíos conceptuales en relación con la presente investigación. En este artículo de revisión se

resumen los resultados encontrados, sin entrar en el análisis particular de las referencias reportadas.

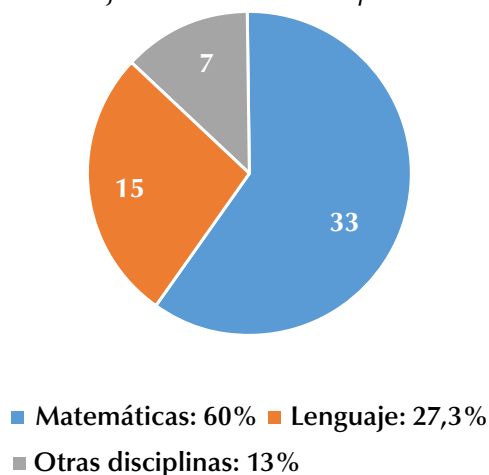
## Análisis y discusión de los resultados

En la primera línea de trabajo identificada (formación disciplinar), de las 55 investigaciones que se pueden leer como tesis de posgrado en nivel de maestría y doctorado o como artículos, 33 de ellas se ubican en el saber de las matemáticas; en lenguaje, 15, ya sea de lengua castellana o de otras lenguas, y 7, en otras áreas del conocimiento.

Para cada línea de trabajo se elabora una gráfica que recoge los valores cuantitativos y los porcentajes de las categorías encontradas. Posteriormente, se parte de la interpretación que evidencia el estado de las THA en las dos primeras líneas de trabajo, ya que, por parámetros de extensión de este artículo, se omiten la tercera y cuarta.

**Figura 1**

*Línea de trabajo 1: THA en el campo de formación*



Como se observa en la [figura 1](#), el terreno disciplinar donde más se han desarrollado investigaciones con las THA ha sido en las matemáticas con 60 % ([Ivars, 2018](#); [Barrera, 2018](#); [Gómez et al., 2018](#); [Butto y Gómez, 2014](#); [Orts 2017](#); entre otros). El alto porcentaje de diseño y desarrollo de THA en educación matemática evidencia

lo consolidado y difundido que está este enfoque en la educación matemática y la forma de solucionar la dificultad en la construcción de conceptos matemáticos por parte de los profesores de este campo, a favor de los estudiantes. Así, el 27,3 % de abordajes didácticos a través de THA en lenguaje evidencia que en esta área aún son incipientes los estudios, aunque, no son del todo desconocidas. Es necesario ampliar el espectro de este enfoque en lenguaje, con el fin de evaluar su pertinencia y proponerlo para comprender el aprendizaje de procesos y subprocesos en la lectura.

En el área de las matemáticas, los análisis se hicieron desde dos perspectivas: la primera hace referencia a las THA diseñadas para estudiantes universitarios que se están formando como profesores ([Ivars, 2018](#); [Gómez et al., 2018](#); [González-Forte et al., 2020](#), [Herrera y Rodríguez, 2025](#)), y la segunda, a las que se diseñan y ponen en marcha los docentes en ejercicio a estudiantes de los diferentes niveles escolares ([Santa Engracia y Palop, 2020](#); [Wachidul et al., 2021](#); [Bernabeu et al., 2019](#)).

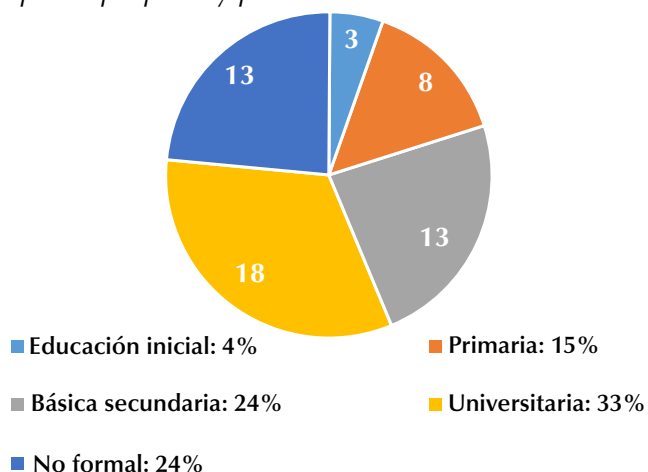
Otro aspecto relevante es que los estudios del desarrollo de las THA en las referencias encontradas muestran que aquellas se diseñan para resolver problemas evidentes en la fase inicial de conocimiento del grupo de estudiantes y apuntan a su solución. En este sentido, esas herramientas didácticas pueden funcionar o reajustarse según el contexto, y servir para un ejercicio posterior de cualificación ([Amador-Saelices y Montejo-Gámez, 2016](#); [Cárcamo, 2017](#)).

Para la segunda línea, es decir, el grado de escolarización en el que se propone el diseño e implementación de las THA, se tienen en cuenta los grados iniciales o de preescolar hasta el universitario. También se reportan otras investigaciones o artículos de profundización en otros espacios no formales de educación y que, en general, tienen la pretensión de minimizar problemas en la construcción de conocimiento en artes, estadística, entre otros.



**Figura 2**

*Línea de trabajo 2: grado de escolarización en los que se propone y pone en marcha las THA*



La [figura 2](#) ilustra el resultado de identificar el grado de escolaridad en la que se proponen las THA en las 55 referencias estudiadas. Se evidencia, también, que el nivel universitario es en el que más se han diseñado y han decidido las THA como herramienta pertinente para la comprensión ([Calderón, 2005](#)) y praxis de los conceptos en matemáticas. De 55 publicaciones referenciadas, 18 trabajos diseñaron THA, lo que representa un porcentaje de 33 % ([Errico, 2014](#); [Ivars, 2018](#); [Gómez et al., 2018](#); [Bronishevskaya et al., 2021](#); [González-Forte et al., 2020](#); [Gómez et al., 2014](#); [Inzunza e Islas, 2019](#)). Por esta razón, se infiere que las facultades de Educación parecen estar comprometidas con que los docentes no solo se formen en las THA, sino que las asimilen como un concepto pedagógico, es decir, “como herramientas conceptuales y metodológicas usadas por los docentes” ([Gómez et al., 2018, p. 461](#)) con el fin de hacer accesibles los procesos de construcción conceptual por parte de los docentes en formación que posteriormente podrán replicar en sus estudiantes.

Otras investigaciones se centran en la Educación Básica Secundaria, al considerar el diseño de las THA como una experiencia significativa en la formación del pensamiento matemático. Así, de 55 experiencias, 13 (24 %) se diseñaron y

se implementaron en este nivel ([Aranda, 2015](#); [Aranda y Callejo, 2010](#); [Mira, 2016](#); [Orts, 2017](#)).

Se reportan en esta línea otras investigaciones o artículos de profundización que recurren a las THA en otros espacios no formales de educación. Estos documentos son de profesionales que investigan desde sus intereses, con el fin de minimizar problemas en la comprensión e interpretación de diferentes temas y desde diferentes sujetos ([Sánchez, 2017](#)).

Ahora bien, como se mencionó en la metodología, los cuatro aspectos adicionales con los que se analizó el rastreo se describen brevemente a continuación.

### Desde las problemáticas de investigación

Desde el punto de vista de la identificación de las problemáticas de investigación, en las 55 referencias encontradas se pueden agrupar en dos: la primera, observar profesionalmente el pensamiento del profesor que está estudiando para ser maestro de primaria ([Doorman, 2019](#); [Gómez-Chacón et al., 2020](#); [Sámuel, 2016](#)); la segunda, estudiar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles escolares en conceptos y aplicación del área de las matemáticas ([Quevedo, 2018](#); [Sánchez, 2021](#)).

En cuanto a observar profesionalmente el pensamiento del profesor, autores como [Ivars \(2018\)](#); [Gómez et al. \(2018\)](#); [Bronishevskaya et al. \(2021\)](#) apuntan a la necesidad de preparar a los docentes en el diseño de THA, con el fin de conocer sus hipótesis sobre cómo los estudiantes pueden desarrollar el aprendizaje. Asimismo, hay que describir cómo algunos grupos de profesores de matemáticas de secundaria entienden los conceptos matemáticos y cómo las tareas contribuyen a la consecución de una meta de aprendizaje en la que se incluye la competencia profesional.

### Desde las metodologías

Las investigaciones sobre diseño de una THA se ubican en la *investigación de diseño* que piensan y se

desarrollan en *experimentos de enseñanza* que, a su vez, ofrecen el espacio didáctico adecuado para considerar las THA en diferentes conceptos de las matemáticas (Alves *et al.*, 2021) con diversas mediaciones como tecnología, juego, actividades lúdicas y audiolibros (Bronishevskaya *et al.*, 2021; Mira, 2016; Poveda, 2019), apoyadas en la herramienta descriptiva y expositiva del contexto educativo. Los programas de formación docente, los docentes y estudiantes participantes se convierten en datos que luego son codificados y analizados (Gómez *et al.*, 2018), así como los procedimientos para analizar la información que surgió de la codificación de datos.

### Desde el concepto de THA

Como ya se mencionó, concepto de THA lo presenta Martin Simon, a propósito de los aportes desde el constructivismo para resolver tareas en el campo numérico. La mayoría de los trabajos de investigación o artículos aquí hallados hacen referencia a Simon como el pionero de dicha herramienta, con mención a otros autores que han contribuido con la ampliación de las características (Simon y Tzur, 2004; Clementes y Sarama, 2009).

En el mundo se han planteado THA con el fin de acercar a los estudiantes de todos los niveles escolares a los temas matemáticos (Mira, 2016; Cañadas *et al.*, 2018; Butto y Gómez, 2014; Orts, 2017; Aranda, 2015): geometría, estadística, entre otros. Es decir, existe un juicioso, avanzado y nutrido aporte en el diseño y evaluación de THA; así, al ingresar este concepto en varias bases de datos se encuentran centenares de tesis doctorales, de maestría y de pregrado, en varios idiomas y áreas afines a las matemáticas (Cárcamo *et al.*, 2021; Cárcamo y Fuentealba, 2023; Carrillo *et al.*, 2014; Alves *et al.*, 2021; Jeanerete y Baroni, 2008; Wachidul *et al.*, 2021).

### Posibles aportes a la didáctica del lenguaje

Tras una búsqueda sobre THA en áreas del lenguaje se encontraron en una base de datos 6 trabajos

de investigación. Aunque, desde la lectura de los títulos y los resúmenes parecía no abordar en profundidad el concepto, y algunas no explicitaban el lenguaje. Sin embargo, al leerlas de forma detallada se evidenció que se ubicaban en el eje temático de las THA, porque, al parecer estas se asumen como caminos de aprendizaje. Las siguientes investigaciones apuntan directamente al campo del lenguaje:

- Daniel Poveda (2019), cuyo derrotero principal es “presentar una trayectoria hipotética para su aprendizaje cuando se opta por la escucha como modalidad de lectura, con estudiantes de ciclo dos” (p. 9); muestra que se fortaleció la audacia en el docente en la planeación de situaciones didácticas con el fin de seguir nuevas rutas de aprendizaje cuando se trata de acciones discursivas.
- Danith Zorelly Castillo Ruiz (2020), en su tesis de maestría efectuó un estudio didáctico que facilitara el diseño y la implementación de una THA con el fin de desarrollar procesos de comprensión lectora en español. Según esta investigación, la creación de esa ruta de aprendizaje tuvo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes con los que se apalarcaron las hipótesis, los objetivos y las tareas. Por tanto, el estudio aporta nuevas formas de concebir la lectura, y facilita su comprensión y aplicación como estrategias en el área del lenguaje.
- Los autores ucranianos Bronishevskaya *et al.* (2021), en su artículo “Discursive learning of students in terms of polytasking: retrospective analysis”, presentan resultados sobre el potencial beneficio del aprendizaje discursivo en la enseñanza a estudiantes de universidad, por medio de *politareas* específicas que hacen referencia a presentar en diversas formas como la oral, escrita, no verbal o indirecta el material educativo, con el fin de ganar en el aprendizaje discursivo. El modelo de THA discursivo de un

alumno de la universidad desde las características de la politarea se ha desarrollado a partir de la orientación específica del objetivo (propósito, meta, resultado esperado) y completitud tecnológica.

Las anteriores investigaciones abren un campo poco explorado, pero sustancialmente diverso, para diseñar y poner en marcha las THA en lenguaje, que hagan posible no solo experiencias de aprendizaje en lectura, sino también el autoconocimiento de docentes y estudiantes. En cualquier caso, las THA evidencian la relación entre procesos hipotéticos y reales que se pueden contrastar con las hipótesis planteadas inicialmente; aspecto que facilitará un aprendizaje de la lectura en su completitud. Así, se convierten en oportunidades para la apropiación de diferentes temas en el campo lingüístico.

## Conclusiones

De acuerdo con las tesis expuestas, frente a los problemas de enseñanza, los docentes de distintos lugares del mundo se interesan por las *trayectorias hipotéticas de aprendizaje* (THA), y buscan dilucidar herramientas didácticas que aporten a solucionar y mejorar dichos problemas, y a identificar los procesos de aprendizaje involucrados en ciertos contenidos de la escolaridad. Ya que la propuesta de THA considera estructuras que incluyen objetivos de aprendizaje, tareas, materiales y sistemas de evaluación, es posible constituir una vía idónea para la acción didáctica que habilite al profesorado a comprender y discernir los procesos y subprocesos comprometidos en la lectura, y a habilitar un camino para el aprendizaje auténtico y significativo de la lectura *plena*.

Es relevante centrar el papel del docente en la apropiación del concepto, intención y diseño de la THA, por cuanto es su autor y porque es quien va a proponer, desde las dificultades y potencialidades de los estudiantes, los objetivos, metas y tareas de la trayectoria, así como los caminos que

se deben transitar en el proceso. Igualmente, esta herramienta apoyará al docente en evidenciar qué tan eficiente y pertinente es la acción discursiva en las instrucciones y el planteamiento de los objetivos y la selección de las tareas para la consecución de las metas de aprendizaje de la lectura.

En el corto recorrido de revisión se asume que las THA aportarían a la progresión del aprendizaje de los procesos y subprocesos implicados en la formación lectora que, una vez comprendidas por el profesor en el camino de aprendizaje, ayudarían a la resignificación de la lectura a través de la construcción de tareas que favorezcan, ahora sí, una *lectura plena*.

El camino hipotético de aprendizaje favorecería un diseño didáctico que involucre objetivos, diseño de tareas y metas que estén relacionadas con las exigencias y dificultades en el aprendizaje de la lectura que les permitirá a los docentes en formación afinar la comprensión de los procesos, subprocesos y dimensiones involucrados en el acto lector. Asimismo, les ayudará a minimizar dificultades evidenciadas durante la enseñanza de comprensión textual en los estudiantes.

Elegir las THA podría ser un enfoque propicio y una vía idónea, dentro de las metodologías activas, que le permitirá al profesorado comprender las relaciones teóricas, metodológicas e interactivas para el acto lector y la formación lectora.

Es relevante la investigación de diseño y los experimentos de enseñanza (Mira, 2016; Aranda, 2015) como un punto innovador en la didáctica del lenguaje y en la investigación cualitativa; esto supone un detallado rastreo de los conocimientos de los estudiantes para establecer las tareas adecuadas y las metas de aprendizaje. También, para el caso que compete en esta investigación, los procesos de lectura y escritura tienen variables de acuerdo con el contexto; así podría plantearse un número considerable de trayectorias hipotéticas para cada subproceso tanto en lectura como en escritura.

Las trayectorias de aprendizaje, a diferencia de la secuencia didáctica (Jiménez, 2016), afinan y

permiten comprender los procesos involucrados en el camino del aprendizaje y los progresos cognitivos, así como contemplar los resultados evidenciados por los estudiantes. Aunque tienen una semejanza con las secuencias didácticas —como los objetivos, las metas y las tareas para el aprendizaje—, su particularidad radica en que tienen en cuenta los movimientos cognitivos de los resultados para refinar su ejecución.

Los caminos hipotéticos de aprendizaje son herramientas que permiten comprender los contenidos más complejos en todos los campos. Así lo reconocen los investigadores y docentes de matemáticas y áreas afines. Por ejemplo, para este campo unos y otros reconocen, en primer lugar, aquellos estudiantes en formación docente y, en segundo lugar, los profesores con cierta experiencia en enseñanza y aprendizaje en esa área del saber. En el primer caso, además se evidencia el interés de las universidades por formar estudiantes que desarrollen estrategias puntuales con las que logren sistematizar los procesos, obstáculos, aciertos y desaciertos en la puesta en marcha de las THA. En el segundo caso, las THA superan los niveles de experticia y buscan innovar como herramientas didácticas que involucren todos sus componentes.

Por esta razón podemos concluir que las THA son herramientas que facilitan el desarrollo de habilidades y capacidades de comprensión contenidos, en diversas áreas del conocimiento, en los diferentes niveles de escolaridad, es decir, desde infantes hasta universitarios. De esta manera, se convierten en una oportunidad para el aprendizaje, la comprensión y el dominio efectivo de una disciplina específica.

Las trayectorias hipotéticas, como herramienta de investigación, aportarían a la identificación de problemáticas, selección de objetivos, tareas y metas de aprendizaje para que otros profesores construyan sus propias THA en contextos reales de aprendizaje. Asimismo, harían posible el desarrollo de conocimiento didáctico para el profesorado; en este sentido, podrían configurar una

herramienta flexible en condiciones auténticas de aprendizaje y de enseñanza.

Los pocos aportes significativos de THA en áreas del lenguaje se encontraron a través de diversos investigadores franceses, quienes estudiaron casos de poblaciones migrantes, con la intención de disminuir brechas en la competencia lectora; por esta razón, es pertinente que en países multilingües se adopten estas estrategias didácticas. En Colombia, por ejemplo, se encontraron algunas experiencias sobre desarrollo de la lectura y la escucha en aulas, orientadas a favorecer la inclusión educativa en población con limitación visual y auditiva. Desde aquí, las THA facilitarían a los docentes estudiar en profundidad las condiciones de distintas poblaciones y su proceso de aprendizaje en la lectura.

La revisión en el campo didáctico lleva a repensar herramientas que potencialicen competencias lingüísticas y sociales, para dar cuenta de las problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes al leer y escribir. Si se tiene en cuenta que la génesis de las THA está en la comprensión de los procesos para construir conceptos en el campo de las matemáticas, se puede afirmar que en lenguaje es necesario afinar los procesos y subprocesos en la lectura para formar lectores de cualquier tipo de textos, verbales o no.

## Reconocimientos

Este artículo se elaboró en el marco de la investigación desarrollada en el Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

## Referencias

- Alves, P., Violado, J., y Pires, H. (2021). Elaboração de trajetórias hipotéticas de aprendizagem como oportunidade para a formação continuada de professores que ensinam matemática. *Sisyphus. Journal of Education*, 19(1). <https://doi.org/10.25749/sis.21772>

- Amador-Saelices, M., y Montejó-Gámez, J. (2016). Una trayectoria hipotética de aprendizaje para las expresiones algebraicas basada en análisis de errores. *Épsilon: Revista de Educación Matemática*, 33(2), 7-30. <https://1library.co/document/y4e8p09q-trayectoria-hipotetica-aprendizaje-expresiones-algebraicas-basada-analisis-errores.html>
- Aranda, C. (2015). *Análisis de la construcción del concepto de integral definida en estudiantes de bachillerato* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la UA. <http://hdl.handle.net/10045/53161>
- Aranda, C., y Callejo, M. (2010). Diseño de una trayectoria hipotética de aprendizaje para la construcción del concepto de dependencia lineal. En M. M. Moreno, A. Estrada, J. Carrillo, y T. A. Sierra (eds.), *Investigación en educación matemática XIV* (pp. 199-210). Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (Seiem).
- Barrera, R. (2018). *Caracterización de la subitización perceptual y conceptual en niños de grado primero, a través de una serie de tareas bajo el enfoque de trayectorias hipotéticas de aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UDFJC. <https://repository.udistrital.edu.co/items/3079f236-4bbf-4954-bfea-2b5361a3847b>
- Bernabeu, M., Moreno, M., y Llinares, S. (2019). Experimento de enseñanza como una aproximación metodológica a la investigación en Educación Matemática. *Uni-pluriversidad*, 19(2), 103-123. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.19.2.07>
- Bronishevska, O., Chumak, M., Lesina, T., Udovychenko, I., Kichuk, Y., y Mykhailichenko, M. (2021). Discursive learning of students in terms of polytasking: retrospective analysis. *Revista Entrelenguas*, 7(4), e021108. DOI: 10.29051/el.v7iesp.4.15666
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- Butto, C., y Gómez, L. (2014). Las representaciones numéricas de estudiantes de primer grado de primaria. Un estudio sobre los niveles de desarrollo progresivo. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 16(1), 9-23. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.16101>
- Calderón, D. (2005). *Dimensión comunicativa y cognitiva de la argumentación en matemáticas* [Tesis doctoral]. Universidad del Valle.
- Calderón, D. (2017). Didáctica de lenguaje y comunicación: campo de investigación y formación de profesores. *Praxis & Saber*, 9(21), 151-178. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.7174>
- Calderón, D., Castañeda-Peña, H., Borja Orozco, M. G., Quitián Bernal, S., y Suárez, A. Y. (2018). Instrumentos para validar ambientes didácticos de aprendizaje (ADA) para la formación de profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad: una herramienta en la didáctica del lenguaje. *Revista Signo y Pensamiento*, 37(72), 56-76. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-72.ivda>
- Cañadas, M., Gómez P., y Suavita, M. (2018). Acquiring the notion of learning hypotheses in mathematics teacher education. *Bolema: Boletín de Educación Matemática*, 32(61). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n61a08>
- Cárcamo, A. (2017). *Una innovación docente basada en los modelos emergentes y la modelización matemática para conjunto generador y espacio generado* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl\\_10803\\_458629/acb1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_458629/acb1de1.pdf)
- Cárcamo, A., y Fuentealba, C. (2023). Un modelo para la construcción de trayectorias hipotéticas de aprendizaje preliminares. *Bolema: Boletín de Educación Matemática*, 37(76). <https://doi.org/10.1590/1980-4415v37n76a10>
- Cárcamo, A., Fortuni, M., y Fuentealba, C. (2021). Las trayectorias hipotéticas de aprendizaje: un ejemplo en un curso de álgebra lineal. *Enseñanza de las Ciencias*, 39(1), 45-64. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2857>
- Carrillo, J., Contreras, L., y Zakaryan, D. (2014). Oportunidades de aprendizaje y competencias matemáticas: un estudio de dos casos. *Bolema: Boletín de Educación Matemática*, 28(48), 89-109. <https://doi.org/10.1590/1980-4415V28N48A05>
- Castillo, Z. (2020). *Una propuesta didáctica para el desarrollo de procesos de lectura-escucha en niveles iniciales de primaria* [Tesis de maestría,



- Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UDFJC. <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/a7c87349-0b19-4b5d-a1d8-a9c49e94798f/content>
- Chevallard, Y. (2000). *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. (3.ª ed.). Aique.
- Clements, D. H., y Sarama, J. (2009). *Early childhood mathematics education research. Learning trajectories for young children*. (1.ª ed.). Taylor & Francis. [https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781135592509\\_A25035532/preview-9781135592509\\_A25035532.pdf](https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781135592509_A25035532/preview-9781135592509_A25035532.pdf)
- Doorman, D. (2019). Design and research for developing local instruction theories. *AIEM: Avances de Investigación en Educación Matemática*, (15), 29-42. <https://doi.org/10.35763/aiem.v0i15.266>
- Dubois, M. E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Aique.
- Errico, G. (2014). *Aspetti educativi e formativi della riflessione psicologica di Celestin Freinet* [Tesis doctoral Universidad de Granada]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10481/30855>
- Gómez, P. y Lupiáñez, J. (2007). *Trayectorias hipotéticas de aprendizaje en la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. Proyecto BSO2002-02799 del Ministerio de Ciencia y Tecnología de España. Universidad de Granada.
- Gómez, P., Cañadas, M., y Suavita M. (2018). Aprendizaje de la noción de hipótesis de aprendizaje en la formación de profesores de matemáticas. *Bolema: Boletín de Educación Matemática*, 32(61). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n61a08>
- Gómez P., González, M., y Romero, I. (2014). Caminos de aprendizaje en la formación de profesores de matemáticas: objetivos, tareas y evaluación. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(3), 319-338. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev183COL7.pdf>
- Gómez-Chacón, I. M., Ortuño, T., y De la Fuente, A. (2020). Aprendizaje-servicio en matemáticas: uso de trayectorias de aprendizaje en la formación universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 213-231. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12079>
- González-Forte, J., Zorrilla, C., Ivars, P., y Fernández-Verdú, C. (2020). *Caracterización de trayectorias hipotéticas de aprendizaje para el diseño de viñetas en la formación de maestros de primaria* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la UA. <http://hdl.handle.net/10045/110310>
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-25). Siglo XXI.
- Herrera-Alva, J., y Rodríguez, A. (2025). Trayectoria hipotética de aprendizaje sobre la inferencia lógica negación del antecedente. *Revista Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 43(1), 119-138. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.6046>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2025). *Guía de orientación del Examen Saber 11.º 2025-2, calendario A*. <https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/04/30-abril-guia-orientacion-saber-11-o-2025-2.pdf>
- Inzunza, S., e Islas, E. (2019). Diseño y evaluación de una trayectoria hipotética de aprendizaje para intervalos de confianza basada en simulación y datos reales. *Bolema: Boletín de Educación Matemática*, 33(63). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v33n63a01>
- Ivars, P. (2018). *Aprendizaje de los estudiantes para maestro sobre trayectorias de aprendizaje de las fracciones* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la UA. <http://hdl.handle.net/10045/112286>
- Jeanerete, T., y Baroni, R. (2008). Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. *Revista Langage et Société*, 3(125), 101-124. <https://doi.org/10.3917/ls.125.0101>
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora vs. competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 65-74. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>

- Jiménez, N. (2016). *Una trayectoria de aprendizaje de subitización en niños y niñas de educación inicial*. Ponencia en Segundo Encuentro de Investigación en Educación Matemática. <https://funes.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/tainacan-items/32454/1142896/Jime25CC2581nez2016Una.pdf>
- Jurado, F. (2009). Aspectos que intervienen en el desarrollo de los sistemas nacionales de evaluación. En *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional?* (pp. 25-34). Universidad Nacional de Colombia.
- Manguel, A. (2013). *Una historia de la lectura*. Alianza Editorial.
- Mira, M. (2016). *Desarrollo de la comprensión del concepto de límite de una función. Características de trayectorias hipotéticas de aprendizaje* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la UA. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/53830>
- Orts, A. (2017). *Características del aprendizaje de la recta tangente. Identificación de trayectorias de aprendizaje en un experimento de enseñanza* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la UA. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/73869>
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Editorial Labor.
- Poveda, D. (2019). *La escucha como modalidad de lectura en la consolidación de una trayectoria hipotética para su aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UDFJC. <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/bceefc7f-8d37-4707-a9ca-d67f3077d81c/content>
- Quevedo, M. (2018). *Presencia de argumentos cuasi-lógicos en trayectorias reales de aprendizaje del espacio* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UDFJC. <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/af6b3d5f-fdd4-421b-9653-892ca1132af1/content>
- Rincón, G., De la Rosa, A., Choís, P., Niño, R. M., y Rodríguez, G. A. (2003). Entre-textos: la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencias innovadoras de educación primaria del Valle del Cauca. *Lenguaje*, (31), 142-160. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v0i31.14169>
- Rosenblat, L. (1988). *Escritura y lectura. La teoría transaccional*. (Trad. E. Leiva). Reporte técnico, 416. A Reading Research and Education Center Report, Center for the Study of Reading, University of Illinois. <https://es.scribd.com/document/354574236/1988-Rosenblatt-Escritura-y-Lectura-La-Teoria-Transaccional>
- Sámuel Sánchez, M. (2016). *Competencias profesionales de futuros profesores de educación infantil al analizar tareas escolares de simetría* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. <https://hdl.handle.net/10803/399896>
- Sánchez, A. (2017). *Entrando en escena. La creatividad aplicada desde la perspectiva teatral como modelo de intervención estética desde el Programa Crisol Comfenalco Antioquia, 1995-2016* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681381/sanchez\\_medina\\_angela.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681381/sanchez_medina_angela.pdf)
- Sánchez, F. (2021). *Competencia financiera y modelización matemática en bachillerato en entornos cooperativos y tecnológicos* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid] Repositorio Institucional UVA. <https://doi.org/10.35376/10324/52014>
- Santa-Engracia de Pedro, J., y Palop, B. (2020). Propuesta de investigación basada en diseño para el aprendizaje del conteo y la suma en Ghana. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 9(2), 51-72. <https://doi.org/10.24197/edmain.2.2020.51-72>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Educación.
- Simon, M. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(2), 114-145. <http://dx.doi.org/10.2307/749205>
- Simon, M., y Tzur, R. (2004). Explicating the role of mathematical tasks in conceptual learning: an

elaboration of the hypothetical learning trajectory.  
*Mathematical Thinking and Learning*, 6(2), 91-104.

[https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0602\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0602_2)

Smith, F. (1997). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas.

Solé, I. (1987). *L'Ensenyament de la comprensió lectora*. Ceac.

Wachidul, A., Fachrudin, A., y Widadah, S. (2021). Facilitating students' multiple intelligences through RME: a learning trajectory of volume and surface area measurement. *Inomatika: Inovasi Matematika*, 3(1), 27-50. <http://dx.doi.org/10.35438/inomatika.v3i1.248>

## Anexo 1. Matriz del estado del arte

La siguiente tabla está organizada de acuerdo con las categorías de primer, segundo y tercer orden.

No.	Año	Autor	Título	Base de datos	Tipo de documento
1	2014	Lafuente Sánchez, Víctor A.	Homo Loquens versus Homo Pictor. Reflexión y teoría sobre la capacidad lingüística y comunicativa de la expresión gráfica en un nuevo mundo visual.	Dialnet	Artículo
2	2017	Sánchez Medina, Ángela María	Entrando en escena. La creatividad aplicada desde la perspectiva teatral como modelo de intervención estética desde el Programa Crisol.	Dialnet	Artículo
3	2015	Ronderos Valderrama, Jorge	Dinámicas interétnicas y resignificación de identidades en el ritual de la etnomedicina indígena del yagüé en Manizales-Colombia.	Dialnet	Artículo
4	2013	Errico, Gemma	Aspetti educativi e formativi della riflessione psicologica di Celestin Freinet.	Dialnet	Artículo
5	2016	Mira López, Mauro	Desarrollo de la comprensión del concepto de límite de una función. Características de trayectorias de aprendizaje.	Dialnet	Artículo
6	2018	Ivars Santacreu, Pere	Aprendizaje de los estudiantes para maestro sobre trayectorias de aprendizaje de las fracciones.	Scielo	Artículo
7	2019	Poveda Vargas, Dylan Ferney	La escucha como modalidad de lectura en la consolidación de una trayectoria hipotética para su aprendizaje.	Repositorio Institucional RIUD - UDFJC	Artículo
8	2019	Garay Álvarez, Leydy	La formación de los sujetos discursivos lectores en el postdesarrollo.	Repositorio Institucional RIUD - UDFJC	Artículo
9	2018	Gómez, Pedro; Cañadas, María C.; Suavita, María A.	Aprendizaje de la noción de hipótesis de aprendizaje en la formación de profesores de matemáticas.	Google Scholar	Artículo
10	2020	Castillo Ruiz, Danith Zorelly	Una propuesta didáctica para el desarrollo de procesos de lectura-escucha en niveles iniciales de primaria.	Repositorio Institucional RIUD - UDFJC	Artículo
11	2021	Bronishevskaya, Oksana et al.	Discursive learning of students in terms of polytasking: retrospective analysis.	Repositorio institucional National Pedagogical Dragomanov University	Artículo
12	2014	Butto Zarzar, Cristianne María; Gómez Ortiz, Linda Mónica	Las representaciones numéricas de estudiantes de primer grado de primaria. Un estudio sobre los niveles de desarrollo progresivo.	Repositorio institucional Corporación Universitaria Iberoamericana UPN Mexico	Artículo

No.	Año	Autor	Título	Base de datos	Tipo de documento
13	2017	Orts, Abilio	Características del aprendizaje de la recta tangente. Identificación de trayectorias de aprendizaje en un experimento de enseñanza.	Repositorio Institucional RUA -Universidad de Alicante	Artículo
14	2015	Aranda López, Carmen	Análisis de la construcción del concepto de integral definida en estudiantes de bachillerato.	Repositorio Institucional RUA -Universidad de Alicante	Artículo
15	2017	Zapatera, Alberto	Cómo alumnos de educación primaria resuelven problemas de Generalización de Patrones. Una trayectoria de aprendizaje.	Relime	Artículo
16	2020	González-Forte, Juan Manuel; Zorrilla, Cristina; Ivars, Pedro; Fernández, Ceneida	Caracterización de trayectorias hipotéticas de aprendizaje para el diseño de viñetas en la formación de maestros de primaria.	RUA	Artículo
17	2020	Mosquera, Martha Cecilia	Diseño, gestión y evaluación de tareas para realizar en casa.	Google Scholar	Artículo
18	2016	Jiménez Díaz, Nelssy	Una trayectoria de aprendizaje de subitización en niños y niñas de educación inicial.	Repositorio Institucional Universidad del Atlántico	Artículo
19	2014	Gómez, Pedro; González, María; Romero, Isabel	Camino de aprendizaje en la formación de profesores de matemáticas: objetivos, tareas y evaluación.	Redalyc	Artículo
20	2019	Inzunza Cázares, Santiago; Islas Anguiano, Eldegar	Diseño y evaluación de una trayectoria hipotética de aprendizaje para intervalos de confianza basada en simulación y datos reales.	Scielo	Artículo
21	2018	Barrera, Rocío del Pilar	Caracterización de la subitización perceptual y conceptual en niños de grado primero, bajo el enfoque de trayectorias hipotéticas.	RUA	Artículo
22	2021	Alves Ferreira, Pamela Emanueli; Violado Santos, João Ricardo; Rosetto, Hallynn e Hellenn Pires	Elaboração de trajetórias hipotéticas de aprendizagem como oportunidade para a formação continuada de professores.	Redalyc	Artículo
23	2015	González Urueña, Erika Yised; Palomá Barrera, Natalia Andrea; Tapiero García, Marcela; León Corredor, Olga Lucía; Calderón, Dora Inés	El desarrollo didáctico del aprendizaje de los números enteros y de los procesos de la narratividad en contextos diversos.	Latindex	Artículo
24	2017	Cárcamo Bahamonde, Andrea	Una innovación docente basada en los modelos emergentes y la modelización matemática.	ProQuest	Artículo
25	2021	Sánchez Antolín, Francisco Javier	Competencia financiera y modelización matemática en bachillerato en entornos cooperativos y tecnológicos.	Dialnet	Artículo



No.	Año	Autor	Título	Base de datos	Tipo de documento
26	2016	Sámuel Sánchez, Marjorie	Competencias profesionales de futuros profesores de educación infantil al analizar tareas escolares de simetría.	Repositorio Institucional RUAB - Universidad Autónoma de Barcelona	Artículo
27	2014	León, Olga Lucía; Díaz Celis, Faberth; Guilombo, Marcela	Diseños didácticos y trayectorias de aprendizaje de la geometría de estudiantes sordos, en los primeros grados de escolaridad.	Redalyc	Artículo
28	2020	Gómez-Chacón, I.M.; Ortuño, Teresa; de la Fuente, A.	Aprendizaje-servicio en Matemáticas: Uso de trayectorias de aprendizaje en la formación universitaria.	Scielo	Artículo
29	2016	Aquino Palacios, Ingrid Martitza	¿Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectura, en docentes de la provincia de Huancayo?	Dialnet/Google Académico	Artículo
30	2008	Jeanerete, Terese; Baroni, Rafaël	Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage.	Repositorio Institucional Université de Laussane.	Artículo
31	2010	Jeanerete, Terese	Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses.	Google Académico	Artículo
32	2020	Piccardo, Enrica	La mediación en el corazón del aprendizaje de lenguas para una educación 3.0.	Repositorio institucional	Artículo
33	2020	De Pedro, Santa Engracia; Palop, Juan José; Palop, Belén	Propuesta de investigación basada en diseño para el aprendizaje del conteo y la suma en Ghana.	Repositorio institucional RUV - Universidad de Valladolid	Artículo
34	2018	Quevedo, Milton Alejandro	Presencia de argumentos cuasi-lógicos en trayectorias reales de aprendizaje del espacio.	Repositorio Institucional RIUD - UDFJC	Artículo
35	2015	Pöhler, Birte; Prediger, Susanne	Entrelazamiento de trayectorias de aprendizaje léxico y conceptual: un estudio de diseño sobre andamiaje macro dual hacia porcentajes.	IDRME	Artículo
36	2013	Musquer, Agnes; Lebouvier, Bruno (coords.)	Les dynamiques de problématisation dans les interactions d'apprentissage.	Google Académico	Artículo
37	2011	Sol Puig, Manuel; Giménez Rodríguez, Joaquim; Rosich Sala, Núria	Trayectorias modelizadoras en la ESO.	Dialnet	Artículo
38	2019	Bernabeu, Melania; Moreno, Mar; Llinares, Salvador	Experimento de enseñanza como una aproximación metodológica a la investigación en educación matemática.	Redalyc	Artículo
39	2019	Doorman, Michiel	Design and research for developing local instruction theories.	Dialnet	Artículo
40	2014	Rahm, Irene; Malo, Annie; Lachaine, Mathura	La voix des jeunes à l'école et au-delà: envisager de nouvelles possibilités.	Redalyc	Artículo

No.	Año	Autor	Título	Base de datos	Tipo de documento
41	2020	Moreno, Jacqueline Elizabet; Claudia, Analía; Chiecher, Paola V.; Paoloni, Verónica	Trayectorias de ingresantes universitarios y estrategias de aprendizaje: implicancias en el rendimiento académico.	Google Académico	Artículo
42	2013	Canut, Emmanuelle; Espinisa, Natasha; Vertalier, Martine	Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage en maternelle.	Google Académico	Artículo
43	2018	León, Olga Lucía; Palomá, Natalia A.; Jiménez, Nelssy; Guilombo, Diana M.; González, Sandra P.	Ambientes de aprendizaje de la forma y el número: diseños accesibles y trayectorias hipotéticas de aprendizaje.	Repositorio Institucional RIUD - UDFJC	Artículo
44	2012	Sztajn, Paola; Confrey, Jere; Wilson, Holt; Edgington, Cynthia	Learning Trajectory Based Instruction: Toward a Theory of Teaching.	Repositorio Institucional Universidad de Carolina del Norte	Artículo
45	2018	Calderón, Dora Inés; Castañeda-Peña, Harold; Orozco, Mirian G. B.; Quitián, Sandra Patricia; Suárez, Adriana Yamile Reina	Instrumentos para validar Ambientes Didácticos de Aprendizaje (ADA) en la formación de profesores de lenguaje y comunicación.	Repositorio Institucional Universidad Javeriana	Artículo
46	2014	Carrillo, José; Contreras, Luís C.; Zakaryan, Diana	Oportunidades de aprendizaje y competencias matemáticas: un estudio de dos casos.	Dialnet	Artículo
47	2016	Amador-Saelices, M <sup>a</sup> Victoria; Montejó-Gámez, Jesús	Una trayectoria hipotética de aprendizaje para las expresiones algebraicas basada en análisis de errores.	Google Académico	Artículo
48	2023	Cárcamo, Andrea; Fuentealba, Carolina	Un modelo para la construcción de trayectorias hipotéticas de aprendizaje preliminares.	Dialnet	Artículo
49	2020	Ivars, Pedro; Fernández, Ceneida; Llinares, Salvador	Using a hypothetical learning trajectory to propose instructional activities.	Redalyc	Artículo
50	2023	Ibarra Flórez, Meilis Elena	Trayectoria de aprendizaje de la amplitud angular: una incorporación de saberes ancestrales wayuu y agrimensura.	Dialnet	Artículo
51	2014	Clements, Douglas H.	The Building Blocks of Early Mathematics: Learning Trajectories for Young Children.	Google Académico	Artículo
52	2021	Cárcamo, Andrea; Fortuni, María; Fuentealba, Carolina	The hypothetical learning trajectories: an example in a linear algebra course.	Google Académico	Artículo
53	2009	Aguilar, Consol.; Alonso, María; Padrós, María.; Pulido, Miguel	Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje.	Redalyc	Artículo
54	2010	Aranda, Carmen; Callejo, Luz	Construcción del concepto de dependencia lineal en un contexto de geometría dinámica: un estudio de casos.	Scielo México	Artículo
55	2025	Herrera-Alva, Juan; Rodríguez, Arturo	Trayectoria hipotética de aprendizaje sobre la inferencia lógica: negación del antecedente.	Dialnet	Artículo

*Autor invitado*



AUTOR INVITADO

## Sentido, sujeto y formación

### Meaning, subject, and education

Sentido, sujeito e formação

Alfonso Cárdenas Páez<sup>1</sup>  

El yo y el otro son las principales categorías de valor que por primera vez hacen que se vuelva posible cualquier apreciación real, o, más exactamente, la orientación valorativa de la conciencia no solo tiene lugar en el acto como tal, sino en toda vivencia... vivir significa ocupar una posición valorable en cada instante de la vida, significa establecerse valorativamente. Bajtín (1982, p.164).

#### Resumen

Este artículo explora las implicaciones pedagógicas de la teoría de Mijaíl Bajtín en torno a tres nociones fundamentales: el sentido, el sujeto y la formación. A partir de una crítica a las concepciones modernas del lenguaje y del sujeto, como entidades cerradas y objetivas, se propone una perspectiva dialógica, ética y valorativa que reconoce la complejidad del acontecimiento educativo. El *sentido* se entiende como una construcción histórica, enunciativa y situada, que se manifiesta en el cruce de significados, valores y acentos ideológicos. En este marco, el *sujeto* no es una entidad acabada, sino una configuración abierta, intersubjetiva e interobjetiva, que se constituye en relación con el otro y lo Otro —la cultura— en un proceso de extraposición y diálogo. Desde esta arquitectura, la *formación* se concibe como una práctica de sentido éticamente comprometida, donde se articulan dimensiones cognitivas, estéticas y volitivas. La comprensión, en este contexto, no es solo un acto intelectual, sino un acontecimiento ético que le facilita al sujeto situarse, responsabilizarse y proyectarse en el mundo. En consecuencia, se plantea una pedagogía crítica que reconoce la palabra como medio de transformación, la diferencia como fuente de sentido, y el conocimiento como una práctica relacional e histórica. Así, la educación deja de centrarse en la transmisión de contenidos para orientarse hacia la formación de sujetos responsables, heterónomos y dialogantes, capaces de habitar el mundo desde una conciencia situada, plural y abierta al otro.

**Palabras clave:** sentido, sujeto, formación, alteridad, extraposición, pedagogía dialógica y comprensión ética.

#### Abstract

This paper explores the pedagogical implications of Mikhail Bakhtin's theory around three fundamental notions: meaning, subject, and education. Based on a critique of modern conceptions of language and subject as closed and objective entities, it proposes a dialogical, ethical, and evaluative perspective that recognizes the complexity of the educational event. Meaning is understood as a historical, enunciative, and situated construction that manifests itself at the intersection of meanings, values, and ideological accents. In this framework, the subject is not a finished entity, but rather an open, intersubjective, and interobjective configuration that is

<sup>1</sup> Doctor en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Profesor de planta e investigador del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Investigador emérito vitalicio del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colombia. Correo electrónico: [alcardepa@gmail.com](mailto:alcardepa@gmail.com).

**Cómo citar:** Cárdenas, A. (2025). Sentido, sujeto y formación. *Enunciación*, 30(1), 137-150. <https://doi.org/10.14483/22486798.23846>

Artículo recibido: 04 de junio de 2024; aprobado: 25 de junio de 2025

constituted in relation to the other and the Other—culture—in a process of extraposition and dialogue. From this architecture, education is conceived as an ethically committed practice of meaning, where cognitive, aesthetic, and volitional dimensions are articulated. Understanding, in this context, is not only an intellectual act, but an ethical event that allows the subject to situate themselves, take responsibility, and project themselves into the world. Consequently, a critical pedagogy is proposed that recognizes the word as a means of transformation, difference as a source of meaning, and knowledge as a relational and historical practice. Thus, education ceases to focus on the transmission of content and instead orients itself toward the formation of responsible, heteronomous, and dialogical subjects, capable of inhabiting the world from a situated consciousness that is plural and open to the other.

**Keywords:** meaning, subject, education, otherness, extraposition, dialogic pedagogy, and ethical understanding

## Resumo

Este artigo explora as implicações pedagógicas da teoria de Mikhail Bakhtin em torno de três noções fundamentais: o sentido, o sujeito e a formação. A partir de uma crítica às concepções modernas da linguagem e do sujeito como entidades fechadas e objetivas, propõe-se uma perspectiva dialógica, ética e valorativa que reconhece a complexidade do acontecimento educativo. O sentido é entendido como uma construção histórica, enunciativa e situada, que se manifesta no cruzamento de significados, valores e acentos ideológicos. Neste quadro, o sujeito não é uma entidade acabada, mas uma configuração aberta, intersubjetiva e interobjetiva, que se constitui em relação ao outro e ao Outro — a cultura — num processo de extraposição e diálogo. A partir desta arquitetura, a formação é concebida como uma prática de sentido eticamente comprometida, onde se articulam dimensões cognitivas, estéticas e volitivas. A compreensão, neste contexto, não é apenas um ato intelectual, mas um acontecimento ético que permite ao sujeito situar-se, responsabilizar-se e projetar-se no mundo. Consequentemente, propõe-se uma pedagogia crítica que reconhece a palavra como meio de transformação, a diferença como fonte de sentido e o conhecimento como uma prática relacional e histórica. Assim, a educação deixa de se centrar na transmissão de conteúdos para se orientar para a formação de sujeitos responsáveis, heterónomos e dialogantes, capazes de habitar o mundo a partir de uma consciência situada, plural e aberta ao outro.

**Palavras-chave:** sentido, sujeito, formação, alteridade, extraposição, pedagogia dialógica e compreensão ética

Durante la indagación acerca de las implicaciones pedagógicas de la teoría de Mijaíl Bajtín, han aparecido complejidades acerca de lenguaje y educación, cuya correspondencia es de difícil tratamiento. Entre ellas, se destacan la mirada sobre el lenguaje como objeto pedagógico, para lo cual se adopta un enfoque semiótico discursivo, sumado a la interdiscursividad social y cognitiva del sentido, en sus ángulos lógico, analógico e ideológico. En segundo lugar, asoman la arquitectónica ética de la responsabilidad en la enseñanza del lenguaje (Cárdenas, 2017), el rescate de la pedagogía como formación en valores (Cárdenas y Chacón, 2020), y la mirada translingüística sobre la enseñanza dialógica (Cárdenas y Ardila, 2009). Con estos presupuestos, acude ahora el sentido y su papel en la constitución y formación del sujeto, el cual, al parecer, está envuelto de múltiples modos en *la pedagogía como práctica de la formación* interesada en el conocimiento y comportamiento humanos.

Supuestos algunos avances al respecto (Cárdenas y Ardila, 2009; Cárdenas y Chacón, 2020; Cárdenas, 2016, 2017), en este artículo se entenderá que el sentido es, de manera sumaria, una toma de distancia de las *instituciones modernas del significado: realidad, verdad, objetividad, orden, poder, sujeto*. Esta orientación apunta a rebasar los linderos de lo sistemático, a apoderarse de los procesos discursivos, a saludar la diversidad de signos, a atender la duplicidad del conocimiento y a enfatizar en la interacción dialógica, como abordajes que competen a una *translingüística* que obliga a ir paso a paso en la aproximación al asunto. Entretanto, se trabajará el sujeto como una relación y no como entidad sustancial portadora de identidad, a la par que con respecto a la formación se prestará atención a las prácticas de sentido acerca de los valores.

Por eso, los interrogantes que surgen obligan a hacer distintos rodeos, con el fin de entrever sus alcances pedagógicos, lo cual pretende esta indagación.



## Aproximación al “sentido”

Dado que nada del universo humano transcurre al margen del sentido, la óptica de Bajtín requiere adoptar una postura crítica con respecto a prácticas que, por tradición, se ajustan a la sistemática del signo y, por tanto, a la lógica del concepto, la verdad, el orden, la objetividad y la transparencia de común uso en la enseñanza; asumirlo, por el contrario, es tener cercanía a las facetas analógica (Babolín, 2006, pp. 96-108), dialógica e ideológica del signo, al igual que a la creatividad; en fin, es atender a la parte olvidada del ser humano y hacer visible el campo valorativo por donde desfilan ideologías y acentos, mediante los cuales los sujetos asumen posiciones y se sitúan en y construyen el mundo de sus vivencias y experiencias, desde diversos ángulos y perspectivas hacia lo desconocido e indeterminado.

Con miras a este acercamiento, es preciso, en primer lugar, localizar el sentido en la arquitectónica del signo y atender a su manifestación enunciativa, como totalidad concreta y única de un fenómeno histórico (Bajtín/Voloshinov, 1992, pp. 138-146), embonado en el discurso. En correspondencia con este trazado, el sentido transita por los caminos del significado y los valores. Estos elementos, amén de ciertos arreos analógicos, exigen reconocer que *el campo donde los signos desarrollan su signicidad es en el enunciado*, como unidad discursiva no exenta de valoración (p. 145).

En segundo lugar, pensar el sentido desde la enunciación es reconocer la manifestación de la signicidad a través del *tema* como aquello que se dice de la significación; esta *carga enunciativa de significado y valor* muestra que el sentido es una forma pre-construida, co-construida y re-construida que responde a preguntas sobre qué, porqué y para qué las prácticas genéricas<sup>2</sup> de orden interdis-

cursivo y metadiscursivo (Bubnova, 1996, p. 20). El arraigo histórico del tema, en enunciados proferidos, obliga a pensar que “solo el enunciado, en su plenitud concreta como fenómeno histórico, posee un tema” (Bajtín/Voloshinov, 1992, p. 139).

Este despliegue signifiante puntual, indivisible, histórico e irrepetible hace del sentido una exploración valorativa del signo que, a diferencia del significado como aquello que se conserva en distintas emisiones del enunciado, ofrece una mirada acerca del intercambio de ideas sobre el mundo conocido, compartido y vivido por los sujetos. En este caso, a la significación contextual de la palabra se suman factores entre los que cuentan la referencia, la acentuación, la ideología y el sobrentendido, circunstancias que inducen a no perder de vista la extraposición y el excedente de visión de quien enuncia, puesto que el tema es lo que, en verdad, significa.

Ahora bien, la correspondencia del tema con la valoración es uno de los asuntos fundamentales de una semántica asentada en las *marcas representativa, refractaria y acentual* conforme a la tripartición *arquitectónica del signo* en sus nexos con los sujetos, el mundo y otros signos. Esta visión, que recuerda la triada semiótica del signo (Peirce, 1987, p. 117), da lugar a la percepción de un marco complejo de mediaciones sujeto/objeto que, desde su simplicidad, exige reconocer su multiplicación existencial y vivencial de seres no concluidos que se encuentran en situación intersubjetiva e interobjetiva (Cárdenas, 2013, pp. 323), a la vez.

En consecuencia, el sostén conexivo del sentido obliga a considerar la base psicológica y social que enlaza conciencia con ideología, puesto que quien produce e interpreta sentido no puede guardar una distancia objetiva pura de las cosas; si el mundo es experiencia interobjetiva e intersubjetiva, ello es notorio en la naturaleza fenoménica textual y contextual

<sup>2</sup> De acuerdo con Bajtín (1982), “aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados (porque hablamos con los enunciados y no mediante oraciones, y menos aún por palabras separadas)” (p. 268). Este planteamiento constituye la evidencia pedagógica de que no se puede educar en la lengua con base en la pura gramática, menos aún con apoyo en el

trabajo léxico; es fundamental desarrollar el conocimiento de los tipos textuales en calidad de enunciados con todas sus consecuencias expresivas, sus formas significativas, matices expresivos y pretensiones comunicativas. Un desarrollo particular sobre los géneros es el que ofrecen Emerson y Holquist (1986).

del discurso donde se avista el juego de relaciones mutuas entre sujetos encarnados en cuerpos (Ponzio, 1997, p. 236), cuyo rostro siempre aparece en el encuentro, sin coartadas, sin pretextos.

Al invocar la corporeidad, aparece una tercera mirada acerca de las dimensiones lógica, analógica e ideológica del sentido, las cuales revelan facetas dialógicas de la signicidad arquitectónica del signo. Si nos apresuramos, entre estas condiciones, merecen destacarse las relativas al componente ideológico del sentido. La relación necesaria y recíproca de lenguaje e ideología inscribe la práctica común de los miembros de una sociedad según intereses de grupos y clases. Sin duda, la inyección ideológica constituye un horizonte conflictivo donde, por igual, entran en juego diversas capas del sentido; ellas, en conjunto, pesan en la práctica social (Van Leeuwen, 2008) asociada con aparatos e instituciones que gobiernan la acción. En dicho espacio, se procesan los ideogramas (Kristeva, 1974) particulares del contenido cognitivo, ético y estético, a través de una función intertextual que unifica enunciados cuya materialización textual se da conforme a coordenadas histórico-sociales.

Examinado en el terreno de la educación, este sesgo, además de perfilar los caminos por donde transita el sentido, piensa la ambigüedad con respecto a la red de la que forma parte en su variedad y pluralidad<sup>3</sup>. En adición, no deberá perderse de vista la exterioridad que lo nutre; las marcas valorativas que provienen de este contexto dicen que las cosas con las que “tiene que ver” el sujeto no son ajenas a su ser-acontecer y, por tanto, participen del acontecimiento que las tiñe de acentos y tonos emocionales y volitivos.

Esta participación del sujeto en los matices del sentido lleva a Bajtín a extender su *mirada translingüística*, es decir, *dialógica* a un enfoque ético que no deja escapar el conflicto valorativo propio del

quehacer discursivo; no en vano, y a tenor de la signicidad, el autor plantea que ninguna preferencia enunciativa puede ser neutral, debido a que:

En el acontecimiento del ser (existe una) mutua contradicción valorativa (que) no puede ser eliminada. Nadie puede ocupar una posición neutral respecto al yo y al otro; el punto de vista abstractamente cognitivo carece de enfoque valorativo; para obtener una orientación valorativa, es necesario ocupar el único lugar en el acontecimiento único del ser, es necesario encarnarse. Toda valoración implica ocupar una posición individual en el ser. (Bajtín, 1982, p. 116).

Siguiendo estas pistas, los vínculos percibidos entre educación e ideología han de atenerse a la distribución del sentido (significado, ideología y acentos); a los órdenes espacial, temporal y valorativo; a las formas de reflejo, refracción y acentuación, más el sinnúmero de sentimientos y valores, sean *cognitivos* (históricos, sociales, lingüísticos, científicos, en general), *éticos* (mismidad, alteridad, libertad, justicia, trascendencia, comunicación) o *estéticos* (sensibilidad, imaginación, inteligencia); estos vínculos deben visualizarse como parte del ejercicio aplicado al mundo en su captación original o en su trascendencia.

Desde esta correlación, la pedagogía de los valores, en el marco de la no coincidencia vivencial entre sujetos, supone que en el acontecimiento educativo se cruza lo que el sujeto ve con el “ponerse en situación”, pero también con la otra mirada y la postura que le corresponde. Si el lenguaje no es neutral, le corresponde al maestro poner doble cuidado; primero, para evitar la entronización de ciertas ideologías que, puestas en pie de igualdad, deben someterse a discusión y obligarse a entrar en polémica para que unas no se impongan, sin razón, sobre otras; segundo, para asumir los ideogramas filosóficos y éticos en estado naciente, lo que supone no descuidar el laboratorio social donde se producen para lo cual debe escudriñar la *atmósfera refractaria* del conflicto ideológico.

<sup>3</sup> Este sesgo es particularmente visible en el discurso pedagógico. Si, como se dijo arriba, la refracción se contrapone al poder representativo del lenguaje, puede plantearse que el saber académico que comporta el discurso pedagógico no puede estudiarse al margen de la ideología.

De hecho, este “horizonte valorativo” da pie para pensar que el ámbito pedagógico de la formación, según se ha dicho aquí, no depende exclusivamente de la enseñanza. Es, más bien, asunto de posturas frente a la realidad, de maneras de pensar, de dominio de lenguajes, de dimensiones volitivas, éticas y axiológicas; en síntesis, es asunto de valores. Por lo mismo, *la formación es una práctica de sentido* que implica factores lógicos y analógicos, ideológicos y dialógicos, modos de pensamiento y acción, epistemológicos y éticos, gnoseológicos y estéticos, cuyo marco es la red que conforman conciencia (interioridad subjetiva) e ideología (exterioridad social). De ahí que uno de los propósitos pedagógicos del lenguaje sea formar sujetos en la diversidad de prácticas discursivas, con el propósito de enriquecer la conciencia y la voz de cada uno, diversificar su mirada y ampliar su capacidad de extraponerse; en fin, saturar sus puntos de vista y encaminar su visión crítica a propósito de las posturas de los demás.

### Por los alrededores del “sujeto”

El segundo tema de interés se refiere al sujeto. A propósito, la subjetividad—no tanto el sujeto—es uno de los núcleos del pensamiento bajtiniano; en conjunto, dicha configuración de formas, mediante las cuales los seres humanos se constituyen, a la par que se dan y construyen mundo, se debe, primero, a que *el sujeto no es una entidad que responda a una identidad*, y, segundo, a que el sujeto es una respuesta a la situación y condiciones de la doble alteridad, lo que obliga a pensar en las características intersubjetiva e interobjetiva que lo fundan.

De acuerdo con este razonamiento, el sujeto bajtiniano no está hecho de antemano, no es una realidad objetiva centrada en la razón; fiel al enfoque semiótico y anclado a la acción, es más una imagen que un concepto, como la mayoría de sus categorías; por tanto, es un armazón de manifestaciones familiares, sociales, culturales, históricas que, en el transcurrir de la vida, aparece en determinadas circunstancias; al no estar concluido ni tener identidad definida

que concreten cabalmente a la persona, a prudente distancia de una posición esencialista, el sujeto se muestra de varias formas: sujeto intersubjetivado e interobjetivado, co-ser, ser-juntos, también ser; este conjunto de relaciones no es extraño a los vínculos yo/yo, yo/otro y yo/Otro en que se encuentra situado, lo que, de acuerdo con [Zavala \(1996\)](#), induce a plantear que “los sujetos nos hacemos, y no tenemos esencias ni identidades fijas” (p. 95).

Este trazado indica, en primer lugar, que tal inacabamiento hace del sujeto, más que un ‘ente’ un ‘entre’ ([Bubnova, 1997, p. 264](#)), un co-ser abierto y no definido cuya constitución respeta el abanico dialógico que le propone el otro: un ser situado, cuya condición de diferente lo obliga a proyectarse como sujeto inacabado, atado a la alteridad y al diálogo. En estas circunstancias, ser sujeto es ser sujeto dialógico. Aunque, en principio, este sujeto se comprende como un ‘yo también soy’, tal condición autorreflexiva ([Nielsen, 2002, pp. 125-141](#)) no lo erige en yo absoluto centrado solo en el yo-para-mí. La conciencia ética del yo, puesta en el encuentro con la primera realidad dada del otro, se sitúa en la encrucijada arquitectónica del contacto ético (yo-para-mí, yo-para-otro, otro-para-mí) que, por supuesto, se extiende al mundo ([Bubnova, 1997, p. 260](#)). Es un hecho que el yo se crea arquitectónica y dialógicamente, tal como lo recuerdan [Clark y Holquist \(1984, p. 68\)](#), en la doble instancia de ‘palabra dirigida’ al otro y ‘palabra sobre’ el Otro.

Estas visiones del sujeto: *entridad, dialogicidad, autorreflexividad y arquitectónica*, evidencian que, en tales circunstancias, el sujeto es responsable, un ser diferente que no puede ser indiferente frente al otro y lo otro. Este mandato valorativo lo encauza a ocupar un lugar excepcional en el mundo de común acuerdo con la exigencia de totalidad del acontecimiento único e irreplicable de co-ser o, mejor, ‘ser juntos’. Siendo garante de esta condición espaciotemporal, ética y política, el sujeto no puede escapar, no tiene coartada o pretexto que le permitan evadirla; su actitud siempre diligente y decidida articula la vida a través de actos y consolida la experiencia gracias a hechos únicos

e irrepetibles que lo transforman en un ‘ser sujeto’, asentado en el compromiso (Cárdenas, 2016, p. 75) indelegable de su responsabilidad, responsividad y participación.

Por esto, cabe hacer hincapié en que la subjetividad no radica en el yo, sino en el otro que funge de eje de la relación vital, ética y política entre seres humanos que dialogan en el contexto de una mutua contradicción valorativa. En efecto, las raíces lingüísticas de esta propuesta obligan a reconocer que la constitución del sujeto se da gracias a la interacción discursiva organizada alrededor del abanico de sentidos que despliega la otredad; por eso, el sujeto, al ver y verse con ojos ajenos (Bajtín, 1982, p. 328), se caracteriza porque es capaz de escuchar, tiene capacidad de responder. En consecuencia, no se define por el objeto, ya sea de uso o consumo, o trátase de contenidos o acciones; tal como dice Todorov (2013), si “el discurso no mantiene una relación uniforme con su objeto, no lo ‘refleja’ sino que lo organiza, transforma o resuelve situaciones” (p. 95), el mundo y la cultura como parte del ya-ser que se nos da, no son objetos abstractos sino vivenciados, lastrados por el talante del sujeto en la tesitura de una relación ética<sup>4</sup> que compromete la acción.

Aceptando que de los sujetos no puede darse a cabalidad una definición o explicación, esos espacios se construyen a partir de *encuentros de frontera entre seres de frontera* que inyectan valores a lo que, ya siendo, se piensa, vive y contempla. Esta sistemática compleja de la realidad valorada espacial y temporalmente, tanto en vivencias como contenidos, en el plano concreto de la acción unitaria y singular, es el asiento de la arquitectura ontológica y ética del sujeto (yo-para-mí, otro-para-mí, yo-para-otro [Bajtín, 1997, p. 61]).

Las consecuencias de este planteamiento no se hacen esperar; en principio, a cada persona se le dan las cosas ya transferidas, transformadas e

informadas por las culturas. Luego, somos seres necesitados de mundo que, ante el otro, no tenemos opción distinta que aceptar lo que nos da como sentido<sup>5</sup>. Sin embargo, la realidad dada no es un en sí, no existe a secas; es, repitámoslo, realidad conocida y valorada (Bajtín, 1986b, p. 36); por esta grieta, la conciencia entra en el mundo y magnifica la situación fronteriza de los valores. Este proceso revela que el mundo se da gracias a la acción y, allí mismo, cobra sentido y adquiere el estatus planteado. Esta es una razón más para plantear que *la responsabilidad es acción con nuevo sentido* lo que eleva la cultura a otro nivel valorativo, espiritual.

Previstos estos escenarios, importa insistir en que la conciencia no pertenece al yo, es conciencia de alteridad, es decir, co-conciencia, cuya ambigüedad es consustancial con los nudos ético-arquitectónicos (ser-para-mí, ser-para-otro, otro-para-mí) que configuran como condicionan al ser (ya-ser, ser-acontecer y deber-ser). La tripartición de este proyecto se expresa en el diálogo entre diferentes, lo que supone aceptar que “ser significa comunicarse (dialógicamente)”, dice Bajtín (1982, p. 327).

La ontología dialógica precedente apunta a que la conciencia absoluta no existe, entre otras razones, porque el yo solo puede ser esencialmente un ya-ser que no es suyo, lo que significa que valorativamente *el yo no se pertenece, pues pertenece al otro* (Bajtín, 1982, p. 157); esta visión se extiende a la cultura que, además de no coincidir con otras, necesita extraposición, para lo cual hay que situarla con respecto a algo y contrastarla con la posición de otra<sup>6</sup>. Hacerlo es situarse interculturalmente en el afuera, confrontarla con lo diferente y

<sup>4</sup> Dadas estas condiciones, la ética, como filosofía prima, no puede ser un conjunto de principios abstractos; más bien, es el espacio del transcurrir de la vida como respuesta a la acción de sujetos que conviven y participan de la objetivación de la experiencia, en condiciones espaciotemporales únicas, irrepetibles. Este acontecer de la totalidad de la existencia humana bien podría considerarse un factor que favorece la educación.

<sup>5</sup> Con respecto a esta mirada, hay que aclarar que la ruptura radical que hay entre la mente y lo conocido es el conocimiento que, no siendo absoluto o puramente abstracto, es producto del cruce dialógico de ideas y voces que llegan del pasado, advirtiendo de una realidad transformada culturalmente, responsable, no neutral, producida y formada a través de valores.

<sup>6</sup> Sobre este tema, además de lo dicho en “En torno a la doble alteridad”, se pronuncia en extenso el capítulo 4 de la investigación “Bajtín y la educación: implicaciones pedagógicas”. Allí se plantea, entre otras cosas, una ampliación de la doble alteridad (otro/Otro) en torno a la cultura de la cual se desprende una visión intercultural y, sobre la base de la configuración del sentido, se propone que la formación involucre valores cognitivos, éticos y estéticos. Una referencia inmediata es Cárdenas y Chacón (2020).

someterla a la dinámica dialógica, a la no coincidencia con otra cultura. Este es uno de los senderos por donde camina la *extraposición*.

En correspondencia, la no centralidad del sujeto y su situación intersubjetiva e interobjetiva, amén de las demás consideraciones, son razones suficientes para ventilar la necesidad de extraponerse y afirmarse desde afuera y no solo desde su interioridad. Asimismo, admite que su inscripción en el diálogo<sup>7</sup> es un eje de la reflexividad que lo induce a comprenderse como ‘yo también soy’; esta comprensión, más que una forma abstracta, evidencia manifestaciones del acontecer enunciativo en sus aspectos vital, social, histórico, político, científico, ético, etcétera, en un mundo planteado, en realidad, de la acción o ‘mundo del futuro anticipado’ (Bajtín, 1982, p. 47).

Esta expectativa vivencial —repetimos— se destaca por cuanto se localiza en el horizonte de la otredad que exige extraposición, “un punto vivo y creativo”, según lo que propone Bajtín (1982):

la vivencia misma como determinismo espiritual cobra su importancia no en el contexto de valores de mi propia vida. En mi vida esta vivencia no existe. Es necesario obtener un punto de apoyo semántico de peso fuera de mi contexto vital, un punto vivo y creativo y, por lo tanto, justificado, para extraer la vivencia del único y unitario acontecimiento de mi vida y, por consiguiente, del ser como acontecer único, porque este solo es dado desde mi interior, y para percibir su determinismo como una característica, como un rasgo de la totalidad espiritual. (Bajtín, 1982, p. 104).

Acotemos que el apuntalamiento prestado por el otro no es dicotómico, excluyente; su punto de vista inclusivo invita a pensar que el sujeto es un ser fronterizo, reflexivo, autorreflexivo y dialógico,

cuyo proceso educativo profundamente ético y responsable requiere, entre otras cosas, pensar que: (a) la formación es un proceso narrativo de profunda extraposición; (b) se alimenta del excedente de visión; (c) se produce en las fronteras del común vivir; (d) es un proceso productor de forma; y (e) es un proceso responsable afincado en valores. Esto significa, en otras palabras, que *la forma no es conclusiva como tampoco lo ha de ser la formación*; este proceso rayano con la acción y el diálogo destaca la triada interactiva original *yo/otro/Otro* que implica la intervención de varias conciencias que se enriquecen mediante la transposición a un plano de valores distinto, desde el cual trasgreden los modos de vivir y actuar del sujeto, cuyo excedente de visión resulta del único lugar donde existe y se sitúa con respecto al otro.

La comprensión de este planteamiento se logra mejor si se recuerda que el acontecimiento del ser tiene como punto cardinal la alteridad doblemente personificada, donde, junto a la mutua contradicción valorativa, la encarnación *yo/otro* no es neutral, porque implica posicionamiento individual del sujeto (Bajtín, 1982, p. 116), lo que hace imposible olvidar la presencia (no imposición) del *yo-para-mí* en la valoración.

## En torno a la doble alteridad

Una vez reiterado que el sujeto y su conciencia responden a una situación fronteriza y que su condición espacial incorpora marcas intersubjetivas e interobjetivas, propias de un antagonismo con el otro, existe una encarnación que encuentra otra alteridad que no puede perderse de vista; nos referimos a lo Otro (Zavala, 1997). Esta magnificación indica que lo Otro es aquello que el ser humano produce para vivir humanamente, es decir, el mundo y la cultura como organismos vivos, verdaderos personajes que sedimentan la experiencia vital que viene de la mano del trabajo de muchas generaciones comprometidas en la construcción de “la morada del hombre”, con sus imaginarios, simbolismos, instituciones, saberes,

<sup>7</sup> Este planteamiento se comprende mejor si se establece el contraste con el monólogo. De acuerdo con Bajtín: “El monólogo está concluido y está sordo a la respuesta ajena, no la espera ni le reconoce la existencia de una fuerza decisiva. El monólogo sobrevive sin el otro y por eso en cierta medida cosifica toda la realidad. El monólogo pretende ser la última palabra. Encubre el mundo y a los hombres representados” (Bajtín, 1982, p. 334).



valores e ideologías, pero, también, con la tentativa de ‘apalabrar’ la cultura, de darle lenguaje y, por tanto, sentido al acontecer humano. Según se ha planteado, el sujeto como manifestación del ser siempre se da en el entorno primitivo yo/otro/Otro. Sobre esta relación, importa preguntar ¿por qué hablar de lo Otro? Descontando lo dicho por Zavala (1996, 1997) y Oropeza (2005) sobre el ‘sujeto excéntrico’ y sus resonancias freudianas, y teniendo en cuenta las escasas referencias de Bajtín al asunto, son varios los momentos en que esa acepción se insinúa en sus planteamientos (Bajtín, 1997, pp. 7-61).

De hecho, el vivir fronterizo del sujeto obliga a mostrarse conforme con su existencia en mundos variados y variables que se caracterizan por su incomunicación e impenetrabilidad, al decir de Bajtín (1997, p. 8). Esta condición significativa y, por supuesto, de valores (refracciones y acentos), que provienen de seres que han construido y dado en herencia lo Otro (“el mundo-es-nosotros”, según Oropeza [2005]), es requisito existencial al cual debemos acomodarnos, como horizonte y entorno, con su exterioridad e interioridad (Bajtín, 1982, p. 108). En este caso, darle forma al mundo es actuar y atender íntegramente al material frente al cual soy ciego, es ‘apalabrarlo’, darle sentido o, si se prefiere, valorarlo, como ámbito que se transforma y está aún por llegar a ser. Al asomar el deber-ser (no deontológico) como apertura a lo posible se constituye el marco de lo realmente significativo que “viene a ser momento de una posibilidad, mi vida se presenta como la vida del hombre en general, y esta última como una de las manifestaciones de la vida del mundo” (Bajtín, 1997, p. 58).

A propósito, este entorno, iluminado por la ‘luz valorativa’ y ambivalente de la alteridad, se muestra como un personaje localizado cuyo crecimiento en la levadura del sentido obliga a que el acontecer de la conciencia ponga a prueba la múltiple otredad de donde irradian formas de valoración que abonan el terreno de la formación pedagógica y, a los cuales, la cultura se encarga

de darles unidad en cuanto vivencias, experiencias compartidas por los seres humanos.

La alteridad, según Ponzio (1988, p. 211), tiene una acepción que interesa a Bajtín: es una alteridad independiente del yo, cuya autonomía es irreducible al significado que el intérprete pueda atribuirle. Esta acepción, en contraste con el solipsismo romántico de la subjetividad radical centrada en el yo y la razón, hace que el sujeto bajtiniano se conciba por necesidad en el interior y en los límites de la triada yo/otro/Otro, o gramaticalmente yo/tú/él. Este sujeto doblemente alterado o, si se quiere, relacionado, que responde a la ambigüedad de la palabra original (protopalabra): yo/tú-yo/ello (Buber, 1994, p. 146), no es solo el nervio de la formación; es alguien que tiene mundo y es mundo con sentido y, por tanto, comprensible como sujeto de vivencia y acción, cuya riqueza de valores se debe tanto al ya-ser como al deber-ser sobre el que se construye el porvenir, en un mundo polifónico, lleno de voces ajenas. “El mundo se vuelve positivamente significativo para mí en su plena dación tan solo como el entorno del otro” (Bajtín, 1982, p. 120).

Por eso, se justifica la mirada ética sobre el ser como ‘ya-ser’, ‘ser-acontecer’ y ‘deber-ser’. A este respecto, cada sujeto solamente puede ser aquello que ya es esencialmente: un ya-ser que no es suyo, es ajeno. ¿Qué indica esto? Indica, desde un punto de vista heterónomo, que valorativamente no me pertenezco porque pertenezco al otro (Bajtín, 1982, p. 157), pues soy parte del mundo, de la cultura. En este caso, vivir la vida es apoderarse del escenario del actuar responsable e irrevocable, donde no hay coartada; ante el inconveniente de renunciar a vivir en el mundo legado por los demás, la atmósfera que se respira consiste en atender al *llamado de y encuentro con esta otredad*, que se magnifica en el ‘gran tiempo’<sup>8</sup>. En esta experiencia, el sujeto ventila posibilidades, escudriña opciones, traza caminos a tenor de la participación y compromiso que le conciernen.

<sup>8</sup> La noción de ‘gran tiempo’, en el ámbito bajtiniano, es un concepto antropológico relacional que recoge gran parte de sus preocupaciones con respecto a la memoria, el cronotopo, el cuerpo y el alma, la causalidad y la casualidad, además de que acoge varias concepciones tradicionales: lineal, simultánea y cíclica del tiempo, presentes en diferentes culturas.

Si la vida cotidiana es el mundo en el que vivo y la cultura es la objetivación de las experiencias (ya-ser), vivir la vida es entrar en diálogo (ser-acontecer) para responder a las provocaciones del *Otro* (deber-ser), a tal punto que mi vida se mide como respuestas a aquel. Por eso, el sujeto requiere una visual reflexiva que lo afirme en el mundo y la cultura, pues “la objetivación ética y estética necesita un poderoso punto de apoyo fuera de uno mismo, en una fuerza real de la cual podría verme a mí como otro” (Bajtín, 1982, p. 36). Siguiendo lo propuesto en el epígrafe, la subjetividad no depende de la existencia de un objeto, en general; *el objeto no es connatural al sujeto* (p. 43); es un momento del acontecer vivencial del pensamiento que, gracias al otro, se da en sus límites específicos. Lo cierto es que la subjetividad fecunda la objetividad que acontece con y alrededor del ser humano. Reiteramos que el sujeto es en cuanto acontece como “ser juntos” con el objeto como *Otro*, puesto que “todas las características y definiciones del ser existente [...] están iluminadas, todas, gracias a la luz valorativa reflejada de la otredad” (p. 120).

Dependiente del *anudamiento ético* (yo-para-mí, yo-para-otro, otro-para-mí), el sujeto, por igual, se define como ‘yo también soy’ en la otredad de mundo y cultura. Siendo así y trayendo a colación a Bajtín, se puede reconocer que del mismo modo que la madre es la ‘primera otredad’ (Bajtín, 1982, p. 51) que nos recibe al nacer, la cultura también nos acoge, ofreciéndonos una posición sobre el mundo, posición desde la cual vemos, pero somos incapaces de vernos, percibirnos y vivenciarnos. Anclado en estas razones, el compromiso ético consiste en participar con responsabilidad<sup>9</sup> de la vida común

que hace posible la comprensión. Ser responsable es actuar y, en consecuencia, darle sentido a la vida, participando de “la unidad única del proceso de ser”, luego ser responsable es un compromiso, una participación, como ya se ha dicho.

Si abordamos el conocimiento como factor educativo, tal acontecimiento demanda del sujeto ocupar un lugar, tomar cuerpo, mostrar el rostro, encarnarse, asimilar el mundo como valor, más allá de cualquier reducción egocéntrica; por tanto, conocer es un momento de la experiencia que responde al excedente de visión que el yo tiene cuando se extrapone, aprovechando la potencia total e insustituible de su lugar inalienable y único, donde solo puede estar él. El conocimiento, resultante de la triada arquitectónica yo/otro/Otro, necesita del apoyo doble de *alter ego* y cultura, donde *el otro es una categoría comprensiva y valorativa*, en ambos casos; primero, el conocimiento responde al momento de ideación de esa relación que lo hace relativo y reversible; segundo, certifica que el sujeto de conocimiento no ocupa un lugar determinado y concreto en el ser. En verdad, lo que yo vivo en mí, lo que siento y de lo cual no puede tener experiencia el otro le corresponde a este como parte de lo que le falta por vivir, para completar su existencia.

Esta falta vivencial en que cada sujeto está limitado espacialmente (ya-ser), es la que lo dispone corporalmente a extraponerse, a asumir el excedente de visión que madura con el tiempo como deber-ser y se despliega como conocimiento. Esta capacitación histórica del alma se pone de manifiesto en la medida en que el sujeto cognoscente solo puede fungir de tal extraponiéndose, desdoblándose, situándose en el terreno de los demás. En el contexto de la educación, la *extraposición* es la herramienta plural de conocimiento y acción que impone al sujeto fragmentarse, acomodarse, situarse, ponerse afuera, tener capacidad para confrontar diversos puntos de vista dispuestos en el horizonte intersubjetivado e interobjetivado de la alteridad.

<sup>9</sup> Algunos elementos que nos permiten, en una apretada síntesis, hacernos una idea al respecto, son los siguientes: (a) atender a rasgos como la no indiferencia; (b) no vivir la vida de manera fortuita; (c) comprometerse en la acción permanente en cuanto esta es irreplicable; (d) no caer en la coartada del ser, pues todo lo que yo haga me es imputable; (e) mi compromiso con la vida es indelegable; (f) tener cuidado de no caer en la incongruencia de la razón teórica; (g) aceptar el compromiso con el otro; (h) darle sentido a la vida en procura de los valores, sin desatender a sus tintes volitivo-emocionales; (i) comprender la individualización en los actos; (j) no descuidar la capacidad de extraposición; (k) participar en el acontecer del ser; en fin, comprometerse en la vivencia de la vida de manera histórica, etcétera.

De la misma manera que la *otredad* se da como totalidad vivencial, única y externa, el yo deviene de la construcción del lugar que ocupa y las posiciones que asume con respecto a la vida y el transcurrir objetivante del mundo, con sus vivencias, actos, experiencias, voces, conciencias, ideologías. En ese momento, el ‘yo también soy’ del sujeto es *autoconciencia que deviene de la concurrencia con la otredad*. Estas condiciones del ser-acontecer permiten llegar al punto en que el sujeto es tanto irrenunciable como responsable. Con respecto a lo primero, no puede renunciar al ser, porque solo logra conciencia de lo que es al interiorizar lo social que lo convierte en ser inestable, sometido a cambio permanente. En cuanto a lo segundo, el ser sujeto es en la medida en que responde a, o tiene vocación por la alteridad.

Esta disonancia que resta centralidad al yo, visible en varias obras (Bajtín, 1986, p. 107; Bajtín/Voloshinov, 1992, pp. 138-146, 204), contempla que la plenitud del sujeto en el combate dialógico es la ideología, donde la valoración responde en provecho de un grupo social determinado. Esta diversidad intercultural (imaginarios, simbolismos, instituciones, prácticas, saberes y valores) remite al papel dinamizador del sujeto que, al inscribirse en el marco social de la diferencia, más que llevar al conflicto violento, debe conducir a la comprensión argumentada y responsable de esa diferencia.

## El sujeto y la formación

Algunas implicaciones del sentido y de los sujetos en la formación tienden a darse en torno a los valores. Recordemos, entonces, que la triada arquitectónica bajtiniana acerca del sujeto como ‘yo también soy’ es parte de la conciencia autorreflexiva; esta indica que, a la par que tiene conciencia incompleta de su ser-acontecer, el sujeto, para completarse, requiere la ajena como conciencia extrapuesta en la dinámica espacio temporal, propia del cronotopo del *encuentro*. Por igual, apunta

a la organización arquitectónica<sup>10</sup> vivencial del mundo, en la cual el ser humano aparece como existencia en las formas del yo y del otro (Bajtín, 1982, p. 334). Sobre esta base, es posible reflexionar acerca de dos temas: la formación heterónoma del sujeto y la formación para la comprensión.

En adición a lo dicho y si aceptamos que *el sujeto es un sistema de referencias (yo-para-mí, otro-para-mí y yo-para-otro)*, podemos consentir que este no es sistema neutro, por cuanto los términos de la relación (yo/otro) tienen una valencia axiológica que los hace conciencias moralmente activas y responsables, cada uno conlleva un tono emocional y volitivo, y tiene carácter déictico por su carácter situado en el tiempo y en el espacio, según lo planteado por Bertorello (2009, p. 134). Según se observa, dicho sistema de referencias cubre diferentes instancias del ser y del mundo.

Acorde con esta visión methéxica, la realidad se objetiva y se da al sujeto desde la vivencia conjunta y dentro de límites específicos; una de ellas, que no sobra repetir, consiste en que el yo está implicado de manera irreversible en el otro (Bajtín, 1982, p. 53), en la cultura; no es gratuita, pues *el objeto solo se da vivencialmente en la relación con el otro*, de modo que el sujeto construye mundo y experimenta cosas siempre en convivencia con los demás (Cárdenas y Medina, 2015, pp. 95-139). Por tanto, el potencial de sentido y, por supuesto, de significado y valor exige ser comprendido de manera responsable por el sujeto (Nielsen, 2002), según las marcas identitarias intersubjetivas e interobjetivas del vivir (Cárdenas, 2013, p. 323; 2014, pp. 223, 245), que franquean la existencia humana.

De esta suerte, no dudamos de que la educación está signada con el sello imborrable de la

<sup>10</sup> Esta arquitectónica, vinculada con el acontecimiento ético del sujeto, constituye “un plan único” que permite actuar oportunamente con respecto a varios asuntos: (a) superar las dicotomías (Holquist y Liapunov, 1990); (b) tomar distancia de la representación en favor de la acción; (c) conectar varios momentos de valoración, realización histórica e individual y de tono emocional y volitivo; (d) contribuir en la “solución global” del riesgo que provoca el contacto con la otredad.

otredad, en lo que tiene que ver con sus factores implicados: sujeto, texto y cultura. Esta imbricación dialógica, insistimos, no depende de la diferencia recíproca y absoluta yo/otro; tampoco de la dicotomía total y excluyente sujeto/objeto. Si el diálogo exige tomar prudente distancia de tales dicotomías, de su no connaturalidad (Nielsen, 2002, p. 129), su correspondencia ha de mirarse como excedente que transgrede el dualismo en favor de lo arquitectónico. Pero, además, porque esta concepción lleva a reconocer que *lo que sabemos del mundo se nos da en forma de textos*, razón de más para ratificar que el objeto no se opone cognitivamente al sujeto, así como este no se opone al yo como cuerpo exterior, sino como producto de la conducta del sujeto (vivido, subjetivado, con sentido) (Mélích, 1994, pp. 78-85). Además, la corporeidad de que hace gala el sujeto es también una relación vital entre su singularidad y el acontecimiento de la totalidad mundana que llena de sentido las distintas facetas de la vida (cognitiva, volitiva, emocional, sensible y sentimental) (Bajtín, 1982, p. 42).

De ser así, la imbricación polifónica de vida y cultura, sin duda, gravita en la formación y, de paso, la alinea con la radical heteronomía<sup>11</sup> del sujeto. Si nos atenemos a lo dicho, sujeto y objeto son momentos de una relación o, si se quiere, respuestas humanas a las insinuaciones y provocaciones de la red sujeto/objeto/intersujeto/interobjeto (Cárdenas, 2014, pp. 223, 245), en que cada uno se sitúa y adopta posiciones desde la totalidad del acontecer donde se produce la forma como límite (Tihanov, 2000, p. 63); esas respuestas, según veremos más adelante, además de atarse al sentido, son valores (éticos, estéticos y cognitivos) construidos en el horizonte singular de la otredad y no entidades específicas que se puedan impostar como fundamento inamovible de la comprensión de la

condición humana en que convive responsablemente el sujeto.

Si a la educación le interesa el sujeto responsable, autorreflexivo intersubjetivado e interobjetivado, que no vive en un vacío existencial, ni valorativo ni ideológico (Zavala, 1997, p. 205), hay razones de peso para afirmar con Bajtín que el conocimiento de la realidad se produce en el marco de la divergencia de conciencias, de mundos y de culturas (Bajtín, 1997, p. 8) y, por tanto, está transido de vida, de ideología, de cultura.

A la luz de estos planteamientos, importa pensar que, tal como se destacó arriba, la condición del sujeto es esencialmente heterónoma. Entonces, parece que la pedagogía ha de interesarse en formas de interacción y modos de intervención en el mundo, sin perder de vista que los actos humanos no se dan en el aire, están circunscritos o, mejor, inscritos en el horizonte de sentido dentro del cual cosas y acciones cobran valor, es decir, dentro de las configuraciones siempre fronterizas de la cultura (Bajtín, 1982, p. 116). Se reitera, entonces, que *el sujeto*, más que una entidad, es *una configuración de subjetividades* que, a lo largo de la historia, ha venido constituyéndose y que, en este marco, proyecta individualidades en el ámbito de su finitud que obliga a pensar que *ser sujeto es una forma de comprensión histórica del ser humano*.

De aquí se desprende un corolario de interés: la pedagogía depende de una enunciación crítica. No puede ser entonces un discurso constituido, sino constituyente, un discurso cuya competencia básica, más que saber-hacer en contexto, es poder-ser-hacer en contexto. En este marco de posibilidades, se entiende que *la formación es apertura del sujeto hacia el deber-ser* (no moral, sino de posibilidades), mientras que los valores adoptan el carácter de mediación educativa fundamental; si todo enunciado se ordena axiológicamente (Bajtín, 1982, p. 145), es preciso considerar que tal orden hace referencia al diferente cuyo sentido “es imposible disolverlo en conceptos”, porque tiene voz y carácter dialógico (Bajtín, 1982, p. 383).

<sup>11</sup> Junto a los argumentos que se desgajan en este trabajo, la heteronomía es asunto que proviene de la reciprocidad de la respuesta entre sujetos como parte fundamental de su identidad que, a la larga, hace posible la autonomía como finalidad, no como principio (cfr. Bárcena y Mélích, 2000, pp. 135-137).



El marco hermenéutico y abductivo que se adivina indica que, si las complicaciones entre sujeto y conciencia hay que plantearlas desde la dialógica y la alteridad, ahí se hallan las raíces de *una pedagogía crítica* que, encuadrada en las ciencias humanas y dado su hondo calado ético, *impide descuidar el sentido como factor definitivo del campo educativo*, entre otras cosas, porque es asunto problemático que ‘da qué pensar’ y, por tanto, abre la perspectiva del aprender. El principio de que maestros y estudiantes tienen voz y participan dialógicamente en los desarrollos de conocimiento y comportamiento, muestra que estos, además de la ideología que materializa la alteridad, son formas del acontecimiento del ser; por tanto, la educación pasa por reconocer que la palabra es parte constitutiva de ella (Cárdenas y Ardila, 2009).

En consecuencia, la formación no puede desligarse del acontecimiento del sujeto, pues es un proceso que pone en forma acciones que diverjan y converjan en las direcciones y dimensiones del sentido que, además de remitir a valores, establecen su carácter creativo anclado a lo planteado del sentido que se expresa en cada una de las magnitudes cognitiva, ética y estética donde se inscriben los valores.

Entonces, la comprensión del sujeto que se forma depende socialmente de la diversidad del sentido puesto en la cultura. Si a la educación le interesa el *sujeto responsable, heterónomo y autorreflexivo*, y este es un complejo proceso de subjetivación y objetivación, en situación intersubjetiva e interobjetiva, interesa considerar, aunque pueda parecer una herejía pedagógica, los diferentes matices del sujeto bajtiniano. Estos matices controvierten la pretensión de instituir la educación sobre la identidad, entidad o autonomía del yo, entre otras cosas porque “el yo no me abarca ni me concluye” (Bajtín, 1982, p. 39), dado que la dinámica yo/yo, yo/otro, yo/Otro sirve de asiento a la interacción responsable de los sujetos en el entorno interobjetivo del mundo en que conviven. Esta interacción obliga que tanto conocimientos como comportamientos cobren forma y valor, gracias a la acción de un *sujeto arquitectónico* que signa

todo con la marca indeleble del acontecimiento que es (ya-ser, ser-acontecer y deber-ser).

Si interesan las condiciones formativas del sujeto, viene a la mente, de la mano de Vygotsky, que ese universo es inexplicable. Por tanto, hay que recurrir a la comprensión para acercarse a la verdad de sus prácticas. Si el asunto es la formación de un sujeto por el sentido, es claro que uno de los problemas es el relacionado con la verdad, en cuyas manifestaciones (sintáctica, semántica, pragmática), siempre habrá que recurrir a su génesis histórica y ‘reproducción’ cultural; comprenderla es aprehenderla en el universo ético-cognitivo y estético del contenido y de acuerdo con la naturaleza del discurso pedagógico, cuyos enunciados no se dan puros sino en respuesta de unos a otros que, al comprenderse mutuamente, pueden dar lugar a la convergencia de puntos de vista, o a la conformación de la lucha entre signos que, acorde con el diálogo como conflicto de ideas entre diferentes, siempre conllevan la transformación.

Por eso, el viaje dialógico de la comprensión supone la percepción psicofisiológica del signo físico, el reconocimiento del signo como algo conocido o no, la comprensión de su significado en la lengua, la comprensión en un contexto dado, la comprensión dialógica activa, la inserción en un ambiente dialógico, el momento valorativo, el grado de profundidad o de universalidad (Bajtín, 1982, p. 401). No en vano, si el lenguaje es más adecuado para expresar el acto ético responsable que la verdad en su abstracción lógica, es porque, en la vida como en la educación, no se puede renunciar al acontecimiento dialógico, a la condición de ser con el otro, a ponerse afuera de sí mismo, del otro, del mundo y la cultura.

Dado este marco, corresponde a la filosofía primera (ética), que se encarga del acontecimiento del ser como acto responsable, convertirse en una fenomenología de la educación como acto ético que, a prudente distancia de la pretensión de generar conceptos, postulados y leyes generales, se interese en la participación a tenor de una *fenomenología de la diferencia no indiferente*, del ser y del valor, capaz de vivenciar el acto educativo, como ya ser, como acontecer y como deber ser.



Esta arquitectónica da pie para insistir en que la formación es una de las maneras pedagógicas de la comprensión humana que debe apuntarle a los modos de ser del sujeto educativo. De atender a este marco, la formación deja de ser un problema deontológico para transformarse en un proyecto ético responsable, a sabiendas de la condición múltiple y finita de la existencia humana. En esta dirección, debe acoger lo culturalmente valioso para el ser humano (Zambrano, 2006), asentado en un universo cuya determinación sea un mundo de significados polifónica e históricamente dados (Vattimo, 1995, pp. 82, 132), que atiende al conflicto del sentido y a la diversidad cognitiva, ética y estética del contenido en su confrontación dialógica en el 'gran tiempo'.

En verdad, las formas de conocer e interactuar dependen del grado de valoración incorporado en el sentido. Sin duda, la valoración conlleva creatividad, porque revaloriza, es decir, gran parte del cambio significativo depende de ella (Bajtín/Voloshinov, 1992, pp. 145-146). Revalorar es cambiar de valores, enfoques, acentos, perspectivas, énfasis, ideologías. Es trasladar la palabra de un campo a otro, es permitir que la invadan otras ideas, es enriquecerla con nuevos tonos, reinventarla o reescribirla.

De conformidad con lo dicho, el desafío pedagógico consiste en no perder de vista que, en educación, nada vale si no está comunicado con la vida y concebido como un momento de ella. Si esta requiere el proceso cognitivo de la comprensión, no necesariamente científico (en lo que respecta a las ciencias exactas), según lo dicho por Bajtín, es legítimo preguntar por el papel de la comprensión en la pedagogía de modo que permita localizarla en las ciencias humanas para que el saber educativo sea parte de la comprensión sobre la condición humana en el campo de la educación.

## Referencias

- Babolin, S. (2006). *Producción de sentido*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. (Trad. T. Bubnova). Siglo XXI.
- Bajtín, M. M. (1986). *Problemas de literatura y estética*. Editorial Arte y Literatura.
- Bajtín, M. M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos.
- Bajtín, M./Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza.
- Bárcena, F., y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Bertorello, A. (2009). Bajtín: acontecimiento y lenguaje. *Revista Signa*, (18), 131-157. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc2r492>
- Brandist, C., y Tihanov, G. (eds.). (2000). *Materializing Bakhtin: the Bakhtin Circle and social theory*. Macmillan Press.
- Buber, M. (1994). *Yo y tú*. Nueva Visión.
- Bubnova, T. (1996). Bajtín en la encrucijada dialógica (datos y comentarios para contribuir a la confusión general). En I. Zavala (coord.), *Bajtín y sus apócrifos* (pp. 13-72), Anthropos.
- Bubnova, T. (1997). El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijaíl Bajtín. En *Escritos*, (15-16), 259-273. <https://www.felsemiotica.com/descargas/Bubnova-Tatiana-1997-El-principio-ético-como-fundamento-del-dialogismo-en-Mijaíl-Bajtin.pdf>
- Cárdenas Páez, A. (2013). Campo, lenguaje y formación. En G. Vargas Guillén y A. Ruiz (eds.) *Campo intelectual de la educación y la pedagogía* (pp. 313-335). Universidad Pedagógica Nacional.
- Camargo, Á. (2014). *Educación y tecnologías de la información y la comunicación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas Páez, A. (2014). TIC, lenguaje y educación. En A. Camargo (ed.), *Educación y tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 219-250). Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas Páez, A. (2016). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas Páez, A. (2017). Sujeto, ética y formación. *Folios*, (45), 73-85. <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios73.85>
- Cárdenas, A., y Ardila, F. (2009). Lenguaje, dialogismo y educación. *Folios*, (29), 27-50. <http://dx.doi.org/10.17227/01234870.29folios37.50>

- Cárdenas, A., y Chacón, A. (2020). Lenguaje y formación humanística. *Folios*, (52), 51-70. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/14325>
- Cárdenas, A. y Medina, R. (2015). *Procesos pedagógicos del lenguaje*. Uniediciones.
- Clark, K., y Holquist, M. (1984). *Mikhail Bakhtin*. Harvard University Press.
- Emerson, C., y Holquist, M. (eds.) (1986). *Speech genres and other late essays by M. M. Bakhtin*. (Trad. V. W. McGee). The University of Texas Press.
- Holquist, M., y Liapunov, V. (1990). *Art and answerability: early philosophical essays by M. M. Bakhtin*. University of Texas Press.
- Kristeva, J. (1974). *El texto de la novela*. Lumen.
- Mélich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Anthropos.
- Nielsen, G. M. (2002). *The norms of answerability*. State University of New York.
- Oropeza, M. (2005). La cuestión del sujeto en Bajtín – Por una teoría responsable y no-subjetiva del sujeto. *Adversus: Revista de Semiótica*, II(4). [https://www.adversus.org/indice/nro4/articulos/articulo\\_oropeza.htm](https://www.adversus.org/indice/nro4/articulos/articulo_oropeza.htm)
- Peirce, Ch. S. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Taurus Ediciones.
- Ponzio, A. (1997). Para una filosofía de la acción responsable. En M. Bajtín, *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos* (pp. 225-248), Anthropos.
- Ponzio, A. (1998). *La revolución bajtiniana*. Ediciones Cátedra.
- Tihanov, G. (2000). Culture, form, life: the early Lukács and the early Bakhtin. En C. Brandist y G. Tihanov (eds.), *Materializing Bakhtin: the Bakhtin Circle and social theory* (pp. 43-69). McMillan.
- Todorov, T. (2013). *Mijaíl Bajtín: el principio dialógico*. (Trad. M. Cardona). Instituto Caro y Cuervo.
- Van Leeuwen, Th. (2008). *Discourse and practice*. Oxford University Press.
- Vattimo, G. (1995). *Más allá de la interpretación*. Paidós.
- Zambrano, A. (2006). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Editorial Magisterio.
- Zavala, I. (1996). *Escuchar a Bajtín*. Montesinos.
- Zavala, I. (1997). Bajtín y el acto ético: una lectura al reverso. En M. Bajtín, *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos* (pp. 181-224). Anthropos.



Reseña



RESEÑA

## “Giro discursivo. De la referencialidad del lenguaje al dialogismo y la polifonía”, de Luis Alfonso Ramírez

“Discursive Turn. From the referentiality of language to dialogism and polyphony”,  
of Luis Alfonso Ramírez

“A viragem discursiva. Da referencialidade da linguagem ao dialogismo e à polifonia”,  
de Luis Alfonso Ramírez

Gonzalo Rubiano Bernal<sup>1</sup> 

### Resumen

En la obra del profesor Luis Alfonso Ramírez, se encuentra una nueva forma de navegar y repensar los avatares de experimentar en las aulas, en la investigación y en los estudios que exploran la naturaleza; además de observar qué hace y por dónde va el lenguaje. El objetivo de esta reseña es permitirse otra alternativa sobre el lenguaje y transitar una escritura que propone otros caminos, que derivan de reconocer el lenguaje, como el que provoca giros en el pensar.

**Palabras clave:** giro discursivo, polifonía, lectura crítica, posttexto, intertexto, pretexto.

### Abstract

In Professor Luis Alfonso Ramírez's work, we find a new way of navigating and rethinking the vicissitudes of encounter and experience in classrooms, in research, and in studies that explore the nature, what language does, and where it goes. The objective of this review is to discover another alternative to language and to explore a writing that proposes alternative paths, derived from recognizing language as something that provokes shifts in thinking.

**Keywords:** discursive turn, polyphony, critical reading, posttext, intertext, pretext.

### Resumo

Na obra do professor Luis Alfonso Ramírez, encontramos uma nova maneira de navegar e repensar as vicissitudes do encontro e da experiência em salas de aula, em pesquisas e em estudos que exploram a natureza, o que ela faz e para onde a linguagem vai. O objetivo desta resenha é permitir-se encontrar uma outra alternativa em relação à linguagem e caminhar por uma escrita que propõe outros caminhos, que partem do reconhecimento da linguagem como algo que provoca deslocamentos no pensamento.

**Palavras-chave:** virada discursiva, polifonia, leitura crítica, pós-texto, intertexto, pretexto.

<sup>1</sup> Magíster en Lingüística Española, del Instituto Caro y Cuervo, Colombia. Profesor catedrático de la Universidad del Tolima, Colombia. Correo electrónico: [grubianob@ut.edu.co](mailto:grubianob@ut.edu.co).

**Cómo citar:** Rubiano, G. (2025). “Giro discursivo. De la referencialidad del lenguaje al dialogismo y la polifonía” de Luis Alfonso Ramírez. *Enunciación*, 30(1), 152-154. <https://doi.org/10.14483/22486798.23306>

Artículo recibido: 05 de marzo de 2025; aprobado: 17 de marzo de 2025

La obra *Giro discursivo* se inserta en el eterno conflicto entre permanencia y cambio, en el que las formas de navegar en el vasto espacio del pensamiento y la realidad, en especial en lo que respecta al lenguaje y el discurso, están en constante transformación. Su autor, el profesor Luis Alfonso Ramírez, propone una nueva forma de navegar y repensar los avatares de experimentar en las aulas, en la investigación y en los estudios que exploran la naturaleza; además de observar qué hace y por dónde va el lenguaje. Para ello se busca

proponer un enfoque filosófico y metodológico del lenguaje que incluya el uso en su dimensión comunicativa discursiva. Una propuesta que explicita la significación, o articulación de los enunciados en el texto o discurso, y como resultado de las relaciones subjetivas con el locutor, intersubjetivas con el interlocutor y objetivas con lo referido y otros textos. (Ramírez, 2024, p. 23).

El lenguaje ha sido reducido a las formas con que funciona; en síntesis del autor, "en cada intento de entenderlo se asume su agotamiento" (Ramírez, 2024, p. 25). Se le ha convertido en medio que representa la realidad, o instrumento para entender la acción que se hace cada vez que se utiliza. Con ello, parece que se busca entender el lenguaje más allá de la comunicación, cuando lo que se requiere es que quienes producen la significación se encuentren en el lenguaje desde aspectos subjetivos e intersubjetivos. Así, el lenguaje se convierte en un espacio donde los enunciados se articulan en su uso en el texto o discurso.

Este viaje —a través de los campos lingüístico, pragmático, hermenéutico, comunicativo y semiótico, que acaecen para pensar y entender el lenguaje o lo que este hace— se centra en la pregunta "¿cómo se interpreta y produce el sentido en cualquier ámbito y por cualquier actor?" (Ramírez, 2024, p. 24). Para ello, Ramírez propone esta nueva bitácora, que se muestra a continuación.

El primer capítulo aborda el *giro lingüístico*, allí se reduce el lenguaje a sus posibilidades como

representación y tratado, como objeto de conocimiento. Para ello, se limita a la palabra por su carácter nominativo o la oración atributiva:

la filosofía analítica limita la oración en su estructura lógica por el carácter de las palabras objetos que la integran en un determinado orden que sirve a la verdad, una unidad abstraída de sus realizaciones reales en sus variados sentidos, que no se explican desde los contextos posibles, sino desde las relaciones lógicas e internas. (Ramírez, 2024, p. 46)

De este giro se presentan sus variaciones, que van desde un enfoque en el lenguaje como instrumento de la verdad, en autores como Gottlob Frege, Bertrand Russell o Ludwig Wittgenstein, hasta una perspectiva como la de Peter F. Strawson, quien considera el lenguaje desde el uso.

En el segundo capítulo, el profesor Ramírez plantea el destino al que se viaja y los antecedentes del giro discursivo. Además, reconoce, a partir de las lecturas investigativas y reflexivas, los giros propuestos por autores como John Searle, Paul Grice o el mismo Wittgenstein. En su análisis, se observa cómo se toma distancia de los enfoques previos que asumen el lenguaje como algo estático y dependiente de un sistema. En contraste, Ramírez se orienta hacia los lugares del uso al presentar de manera directa el enfoque del acto comunicativo:

tener en cuenta en el texto que se lee, el intertexto o relación con otros textos previos a la producción del nuevo texto; los pretextos, o contenidos que se presuponen por la situación de comunicación en que se producen; los subtextos o contenidos de lo original del autor en el texto; y postexto, o contenidos que le han sido reconocidos al texto por sus lectores. (Ramírez, 2024, p. 78)

El tercer capítulo se enfoca en ese lenguaje que actúa. Quien aporta es Jürgen Habermas. Al parecer, el sujeto de los giros previos es un actor solitario, sin tener en cuenta que la acción se construye a partir de las relaciones interpersonales,



de personas capaces de actuar lingüísticamente entre sí. Sin embargo, el giro comunicativo mantiene una perspectiva objetiva, donde el componente pragmático se utiliza “para validar y asegurar la verdad, no para hacer explícita la relación pragmática con el interlocutor” (Ramírez, 2024, p. 117).

Pero todo discurso está encadenado a otros discursos, y forma parte de un proceso de producción de quien lo genera. Todo discurso se relaciona con otros, los presupone y provoca polifonías. En este camino, se llega al cuarto capítulo, donde se encuentra uno de los motores clave de la propuesta del autor que, aunque en algunos momentos denomina “modelo”, es una designación que en las conversaciones el investigador Ramírez no está del todo cómodo. En este giro, el lenguaje no es unicidad ni representación, se convierte en algo en una polifonía donde no solo se escucha una voz. Además, el lenguaje ya no es solamente el instrumento para la representación, pues “también es subjetividad y emocionalidad, también es intersubjetividad, implicación del otro, ideología” (Ramírez, 2024, pp. 133-134).

El quinto capítulo, “La interpretación en el acto de comunicación”, no cierra, sino que abre posibles postextos. En este, la recepción se presenta como un acto de producción interpretativa, no como un simple hecho pasivo. Es decir, se abre una hermenéutica, entendida aquí como la dinámica del discurso y la posibilidad de generar sentido en la comunicación. Se parte de Martin Heidegger, Edmund Husserl, Jürgen Habermas, Paul Ricoeur o Mauricio Beuchot, para desembocar en su propia posibilidad y abordar el texto de la manera que sigue:

“Lectura comprensiva” es el lugar del acto de entendimiento de las cadenas significantes, que lo lleva a otra forma de lectura. En “lectura analítica”, el lector identifica los órdenes y las organizaciones que hacen del texto una narración, una descripción o una argumentación. Finalmente, este

caminar interpretativo llega a la “lectura crítica”, donde el lector es productor de sentido. En esta posibilidad, al analizar el texto, el lector no solo reconoce aquello que el autor transmite, sino también las motivaciones y procesos que lo llevan a crear el sentido de lo que produce:

La interpretación crítica exige del lector constituirse en actor que se enfrenta con sus voces e intertextos a la justificación y la adecuada condición del texto, tanto a las necesidades del autor y al modo y lo que se espera alcanzar del interlocutor. (Ramírez, 2024, p. 174)

Esta obra propone una provocación: concebir el giro discursivo no como un modelo, sino una actitud hacia el lenguaje, hacia la manera en que se construye y se piensa la educación, y hacia la comprensión de que el sentido no es un cierre, sino una apertura tanto al sujeto como al otro que nos habita.

## Referencias

Ramírez, L. (2024). *Giro discursivo. De la referencialidad del lenguaje al dialogismo y la polifonía*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://doi.org/10.69740/UD.9789587877236.9789587877250>

## Ficha técnica

**Título:** *Giro discursivo. De la referencialidad del lenguaje al dialogismo y la polifonía*

**Autor:** Luis Alfonso Ramírez Peña.

**Editorial:** Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Editorial UD.

**Año de publicación:** 2024, primera edición.

**Páginas:** 186.

**DOI:** <https://doi.org/10.69740/UD.9789587877236.9789587877250>



# enunciación

## GUÍA PARA AUTORES

La revista *Enunciación* tiene como objetivo la socialización de productos de investigación en el campo de las ciencias del lenguaje, con el fin de contribuir a su consolidación y posicionamiento en la comunidad académica y de difundir los resultados a docentes, investigadores, estudiantes de ciencias del lenguaje, literatura y pedagogía. La convocatoria para la publicación de artículos es permanente y está dirigida a investigadores de posgrado y miembros de grupos de investigación. La revista se publica semestralmente y acepta contribuciones en inglés.

Para publicar en *Enunciación* se deben cumplir los lineamientos que se describirán a continuación, y el Comité Editorial, basado en los conceptos de los pares evaluadores y en el cumplimiento de dichos lineamientos, decide la publicación del documento.

Los artículos aceptados corresponden a los tipos de artículos avalados por Publindex. Estos deben exhibir coherencia conceptual, profundidad en el tratamiento del problema, estar escritos en un estilo claro, ágil y estructurado según la naturaleza del texto. Los artículos presentados deben ser originales y estar asociados a investigaciones en curso o terminadas.

### 1. Tipos de artículos derivados de investigación

- *Artículos de investigación científica y de desarrollo tecnológico*: presentan de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica y/o desarrollo tecnológico. Los procesos de los que se derivan están explícitamente señalados en el documento, así como el (los) nombre(s) y apellidos de su(s) autores, y su filiación institucional. La estructura generalmente utilizada consta de introducción,

metodología, resultados, conclusiones, reconocimientos y referencias bibliográficas. La estructura del artículo de investigación es como sigue:

1. Introducción.
2. Marco teórico o conceptual.
3. Metodología.
4. Resultados y análisis.
5. Conclusiones.
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada, indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas.

Nota: este artículo de investigación debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos de reflexión*: corresponden a resultados de estudios realizados por el (los) autor(es) sobre un problema teórico o práctico. Presentan resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del (de los) autor(es) sobre un tema específico, sobre el cual recurre a fuentes originales. La estructura del artículo de reflexión es como sigue:

1. Introducción.
2. Tesis y argumentos.
3. Perspectiva metodológica que sustenta la reflexión expuesta.
4. Conclusiones.
5. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.

6. Referencias bibliográficas.

Nota: este artículo de reflexión debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos de revisión*: estudios hechos por el (los) autor(es) con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, en los que se señalan las perspectivas de su desarrollo y de evolución futura. Estos artículos los realizan quienes han logrado tener una mirada de conjunto del dominio y están caracterizados por una amplia revisión bibliográfica de por lo menos cincuenta (50) referencias. La estructura de artículos de revisión es la que sigue:

1. Introducción: se expone el problema, el objetivo y las categorías teóricas centrales del análisis.
2. Metodología: presenta los materiales y métodos utilizados en el proceso de revisión.
3. Análisis y discusión de resultados (proceso de interpretación).
4. Conclusiones: se relaciona y analiza lo expuesto en la introducción y los resultados.
5. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada, indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
6. Referencias bibliográficas: los artículos de revisión requieren del manejo de mínimo cincuenta (50) referencias tanto en el contenido como en el listado de referencias.

Nota: este artículo de revisión debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos cortos*: documentos breves que presentan resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de

una pronta difusión. La estructura generalmente utilizada es la siguiente:

1. Introducción.
2. Marco teórico o conceptual.
3. Metodología.
4. Resultados y análisis.
5. Conclusiones.
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada, indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas.

Nota: este artículo corto debe tener una extensión de entre tres mil (3000) y cuatro mil (4000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Reportes de caso*: documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas, consideradas en un caso específico. Incluyen una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos. La estructura es como sigue:

1. Introducción.
2. Fundamentación de la experiencia.
3. Descripción de la experiencia.
4. Sistematización y análisis de la experiencia.
5. Conclusiones.
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada, indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas.

Nota: este artículo corto debe tener una extensión de entre tres mil (3000) y cuatro mil (4000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

Los siguientes tipos documentales forman parte de la revista, serán convocados y evaluados por el Comité Editorial.

- *Autor invitado*: documentos ya publicados por autores de reconocida trayectoria y producción.
- *Traducción*: documento de interés temático de la revista que se encuentra en otro idioma.
- *Reseña*: la revista *Enunciación* incluye en su proyecto editorial reseñas que presentan, analítica o críticamente, los contenidos de libros publicados o de eventos académicos. Los elementos a tener en cuenta para su postulación, son los siguientes:

Incluir el título del libro o nombre del evento. La referencia bibliográfica completa debe incluir número de páginas y se ubica en un pie de página. Se debe revisar la claridad y organización del contenido en función del propósito central de la reseña, que, en líneas generales, busca presentar la estructura del documento destacando sus elementos clave y pertinencia para un campo de conocimiento, o un tipo de destinatarios específicos. La extensión no debe superar las mil quinientas (1500) palabras incluyendo las referencias bibliográficas y ficha de catalogación. Las reseñas publicadas deben circunscribirse a las problemáticas y campos de trabajo de *Enunciación*, es decir, en las áreas de pedagogía del lenguaje; literatura y otros lenguajes; lenguaje, sociedad y escuela; pedagogías de la lengua; lenguaje y conflicto; y lenguaje, medios audiovisuales y tecnología. Se debe ajustar en general criterios de síntesis para la presentación de los juicios valorativos y de pertinencia sobre la obra reseñada. Al finalizar la reseña de un libro, se debe incluir la ficha de catalogación.

## 2. Líneas temáticas

Se reciben contribuciones académicas e investigativas en los siguientes campos temáticos:

- Literatura y otros lenguajes.
- Lenguaje, sociedad y escuela.
- Pedagogías de la lengua.
- Lenguaje y conflicto.
- Lenguaje, medios audiovisuales y tecnología.

## 3. Aspectos formales para la presentación de artículos

- La postulación de contribuciones debe hacerse mediante la plataforma en línea, en la cual se cargará el manuscrito anónimo (formato .doc o .docx), se diligenciarán los datos de los autores y se cargará como “archivo complementario” el *Formato de autorización y garantía de primera publicación*.
- El documento debe enviarse en formato Word, sin embargo, para aquellos que utilicen editores de texto libres, se aceptan los formatos de libre Office y Open Office.
- La extensión máxima de los artículos debe ser de 8000 palabras y la mínima de 4000 para artículos de investigación, reflexión y revisión, y de 3000 a 3500 palabras para artículos cortos y reportes de caso; fuente *Times New Roman* de 12 puntos; interlineado 1,5 (excluyendo figuras y tablas); márgenes de 3 cm; archivo en formato Word únicamente. Identificar el tipo de artículo (revisión, reflexión, investigación, cortos o de caso) y la línea temática a la que aplica (ver numeral 2).
- El título debe ser breve, claro y reflejar el contenido del artículo, y no debe exceder las 12 palabras. Se presenta en español, inglés y portugués.
- Enviar el artículo sin ninguna información del autor para garantizar la evaluación ciega. Dicha información debe estar debidamente diligenciada en el OJS (filiación institucional del autor, último título académico, vinculación a grupos de investigación y correo electrónico de contacto, preferiblemente institucional).
- El resumen debe tener una extensión máxima de 250 palabras tanto en español como en

inglés y portugués; y debe señalar claramente el problema de investigación, la metodología empleada y los resultados.

- Las palabras clave deben ser entre tres y siete en español, inglés y portugués, y se deben encontrar en tesauros como: Unesco, <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>, entre otros
- 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/>
- 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.

## LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

### **Saber pedagógico como elemento fundamental en la práctica docente de Educación Básica Primaria**

Pedagogical knowledge as a fundamental element in teaching practice in the undergraduate degree in elementary school

O conhecimento pedagógico como elemento fundamental na prática docente na graduação do fundamental básico

*Laura Marcela Jiménez Vega, María Olga Herrera Becerra*

**Artículo de investigación**

### **Relatos y revisión de pares como prácticas de literacidad escolar**

Stories and peer review as school literacy practices

Histórias e revisão por pares como práticas de alfabetização escolar

*Hilda Yaneth Zuleta Arango, Natalia Andrea Alzate Alzate, David Alberto Londoño Vásquez*

**Artículo de investigación**

### **Enseñanza del inglés basada en el fortalecimiento de identidades del estudiantado**

English teaching based on enhancing students' identities

Ensino de Inglês baseado no fortalecimento das Identidades dos estudantes

*Hugo Nelson Areiza Restrepo, Diana Carolina Escobar Parra*

**Artículo de investigación**

### **Competencia digital y crianza en la era de las redes sociales**

Digital competence and parenting in the age of social media

Competência digital e parentalidade na era das redes sociais

*Adriana Yamile Suárez*

**Artículo de reflexión**

## LITERATURA Y OTROS LENGUAJES

### **Aquí hay gato encerrado: intertextualidad entre Takashi Hiraide y Juan García Ponce**

There's a cat in here: intertextuality between Takashi Hiraide and Juan Garcia Ponce

Tem um gato aqui: intertextualidade entre Takashi Hiraide e Juan Garcia Ponce

*Elvia Estefanía López Vera*

**Artículo de reflexión**

### **El oficio de escritor: entre la investigación y la creación**

The writer's job: between research and creation

O ofício do escritor: entre pesquisa e criação

*Carlos Fernando Moreno Peñuela*

**Artículo de reflexión**

## PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

### **Investigación en trayectorias hipotéticas de aprendizaje en lenguaje: estado del arte**

Research on Hypothetical Learning Paths in Language: State of the Art

Pesquisa sobre trajetórias hipotéticas de aprendizagem de línguas: estado da arte

*Gemma Etilia Rojas González*

**Artículo de revisión**

## AUTOR INVITADO

### **Sentido, sujeto y formación**

Meaning, subject, and education

Sentido, sujeito e formação

*Jesús Alfonso Cárdenas*

## RESEÑA

### **“Giro discursivo. De la referencialidad del lenguaje al dialogismo y la polifonía”**

Discursive turn. From the referentiality of language to dialogism and polyphony

A viragem discursiva. Da referencialidade da linguagem ao dialogismo e à polifonia

*Gonzalo Rubiano Bernal*

Indexada en:

Emerging Sources Citation Index (ESCI), Redalyc, Publindex, SciELO Citation Index, ERIH Plus, Web of Science Core Collection, Linguistics Collection (ProQuest), Social Science Premium Collection (ProQuest), Dialnet, Latindex 2.0, Modern Language Association Internacional Bibliography (MLA), IRESIE, CLASE, Open Alex, ROAD, MIAR, DOAJ, MLA, EBSCO (catálogos: Humanities International Complete, Humanities Source y Humanities Source Ultimate), LatinRev y Dialnet



ISSN 0122-6339



9 770122 633004