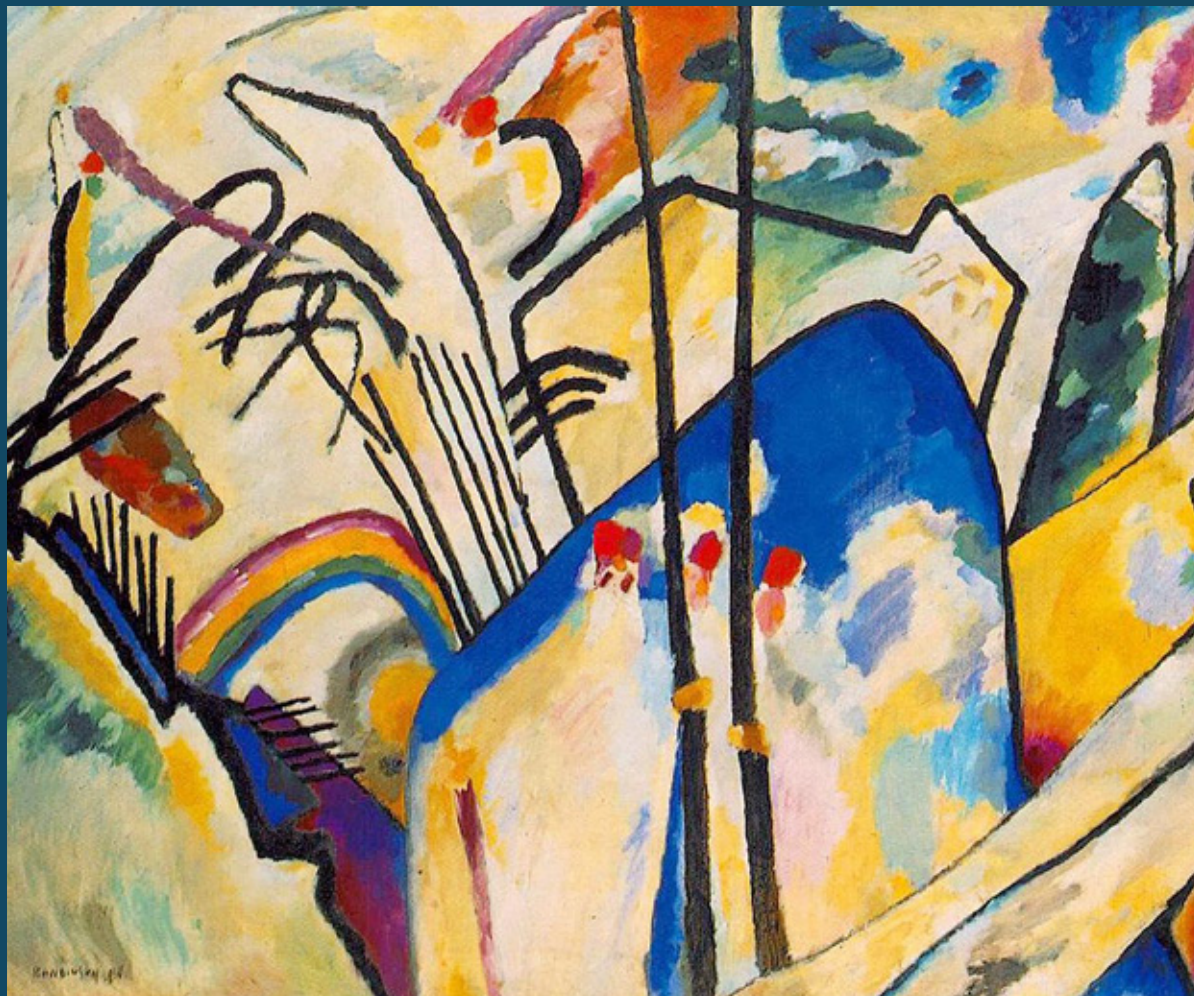


enunciación

V.31 N.º 1

VOL. 31 NÚM. 1, 2026 - BOGOTÁ, COLOMBIA - PUBLICACIÓN SEMESTRAL - ISSN-e 2248-6798



Lenguaje, medios audiovisuales
y tecnología



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Acreditación Institucional de Alta Calidad



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Enunciación

Volumen 31 número 1, 2026

Lenguaje, medios audiovisuales y tecnología

ISSN: 0122-6339

E-ISSN 2248-6798

ISSN-L: 0122-6339

Publicación interinstitucional del grupo
de investigación Lenguaje, Cultura e Identidad.

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. 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. 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

Alejandro Uribe Zapata

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Carina Lion

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Carles Navarro Carrascosa

Universitat de València, España

Carlos Busón Buesa

Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil

Carlos Manuel Núñez Michuy

Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador

Carmen Cantillo Valero

*Escuela de Altos Estudios en Comunicación Educativa,
México*

Carmen Eugenia Pedraza Ramírez

*Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD,
Colombia*

Carolina Paola Tramallino

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y
Técnicas-CONICET, Argentina*

Edilson Silva Lievano

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Fernando Irigaray

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Ignacio Esteban Fernández

Universidad Complutense de Madrid, España

Jairo Alberto Galindo Cuesta

Universidad de la Salle, Colombia

Jerónimo Rivera Betancur

Universidad de la Sabana, Colombia

Juan Amadís Socorro Ovalles
Universidad del Caribe, República Dominicana
Julio Cabero Almenara
Universidad de Sevilla, España
Lina María Osorio Valdés
Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia
María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez
Universidad de Sonora, México
María Gabriela Mazzuchino
Instituto Tecnológico Autónomo de México-ITAM, México
María Santamarina Sancho
Universidad de Granada, España
Marta Alicia Libedinsky
Universidad Abierta Interamericana, Argentina
Martha Isabel Tejada Sánchez
Universidad de los Andes, Colombia
Mireya Barón Pulido
Politécnico Gran Colombiano Colombia
Mónica Ilanda Brijaldo Rodríguez
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
Mónica María Bermúdez Grajales
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
Norbella Miranda Nieves
Universidad del Valle Colombia
Omar Gerardo Rincón Rodríguez
Universidad de los Andes, Colombia
Patricia Nieves Yépez Salvatierra
Universidad César Vallejo, Perú
Pilar Esther Méndez Rivera
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
Rocío Rueda Ortiz
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Sandra Milena Morales Mantilla
Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Colombia
Sara Engra Minaya
Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, España
Virginia Romero Plana
Universidad de Sonora, México
Wilder Banoy Suarez
Universidad Cooperativa de Colombia, 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

Diony Constanza Pulido

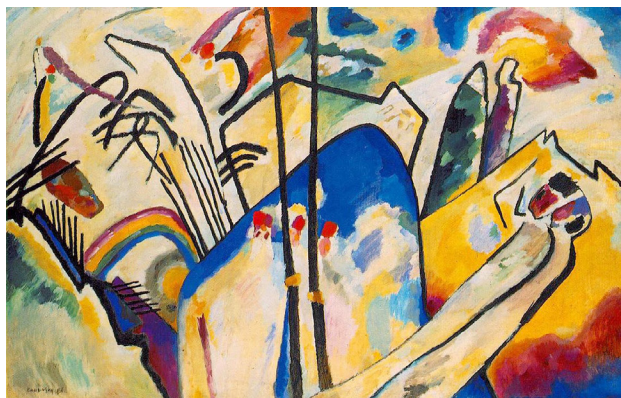
CORRECCIÓN DE ESTILO EN INGLÉS

José Daniel Gutiérrez Mendoza

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Andrés Mauricio Enciso Betancourt

Ilustración de carátula



Composición IV de Wassily Kandinsk (1911).

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 las pautas ética y de buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento para garantizar el rigor, la integridad y la calidad científica. Así mismo, está comprometido en evitar el fraude, el plagio o que intereses particulares comprometan las normas éticas y de propiedad intelectual.

Todos los autores deben someter manuscritos originales, inéditos y de su autoría declarando dichas características al momento de someter sus trabajos para consideración del Comité Editorial. Del mismo modo, la revista está comprometida en garantizar una justa y objetiva revisión de los manuscritos para lo cual utiliza el sistema de evaluación de doble ciego.

Por lo anterior, toma como referencia los Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing del COPE et al., 2022 para el buen comportamiento ético en publicaciones científicas y seriadas.

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.
- Uso inapropiado de IA Generativa para la producción de textos e imágenes.

Cualquiera de estas faltas originaría el embargo de publicación.

Procedimiento para la identificación de los comportamientos no éticos

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

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

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

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

Investigación sobre el comportamiento no ético

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

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

Un comportamiento no ético de carácter grave se debe notificar a las entidades de filiación institucional del (de los) autor(es) o a aquellas que respaldan la investigación. Los editores, en consideración con la UDFJC, deben determinar si se debe o no involucrar a los patrocinadores, ya sea mediante el examen de la evidencia disponible o mediante nuevas consultas con un número limitado de expertos.

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

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

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

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

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

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

Aviso de derechos de autor

La revista *Enunciación* es una publicación de acceso abierto, sin cargos económicos para autores ni lectores. *Enunciación* no realiza ningún cobro por la postulación, evaluación y publicación de los artículos sometidos, toda vez que la UDFJC asume los gastos relacionados con edición, gestión y publicación. Los pares evaluadores no reciben retribución económica alguna por su valiosa contribución. Se entiende el trabajo de todos los actores mencionados anteriormente como un aporte al fortalecimiento y crecimiento de la comunidad investigadora en el campo del lenguaje, la pedagogía de la lengua y la literatura.



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

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

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

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

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

Statement of good editorial practices

The editorial board of the journal *Enunciación* is committed to ethical guidelines and best practices in the dissemination and transfer of knowledge to ensure scientific rigor, integrity, and quality. Likewise, it is committed to preventing fraud, plagiarism, or the compromise of ethical and intellectual property standards by vested interests.

All authors must submit original, unpublished manuscripts of their own authorship, declaring these characteristics at the time of submission for consideration by the Editorial Board. Similarly, the journal is committed to ensuring a fair and objective review of manuscripts, for which it uses a double-blind peer review system.

Accordingly, it follows the “Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing” by COPE et al., 2022, as a guide for ethical conduct in scientific and serial publications.

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.
- Not having the authorization of all the authors who have participated in the research or academic work to be published.
- Inappropriate use of generative AI for the production of text and images.

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, retouch, 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.

PRESENTACIÓN

- Lenguaje, medios audiovisuales y tecnología: mediaciones, prácticas y desafíos contemporáneos e25302
 Language, audiovisual media and technology: contemporary mediations, practices and challenges
 Linguagem, meios audiovisuais e tecnologia: mediações, práticas e desafios contemporâneos
Juan González Martínez y John Jairo Páez Rodríguez

EDITORIAL

- Cuidar el pensar, custodiar lo humano: la escritura académica como práctica de entrenamiento en la época de la IAG e25615
 Cultivating Thought, Safeguarding Humanity: Academic Writing as a Form of Training in the Age of the IAG
 Cuidar do pensamento, zelar pelo humano: redação acadêmica como prática de treinamento na era da IAG
Sandra Patricia Quitián-Bernal y Mario Montoya-Castillo

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

- Manifestaciones lingüísticas del ciberespacio. Una propuesta de categorización desde el bachillerato e24226
 Linguistic Manifestations of Cyberspace: A Categorization Proposal from the High School Level
 Manifestações linguísticas do ciberespaço: uma proposta de categorização a partir do ensino médio
Verónica Ortiz Méndez, Alberto Ramírez Martinell y Kazuo Ruiz Olivares
Lenguaje, comunicación y cultura digital
- Videollamadas por celular: aprendizajes y desafíos en la infancia temprana e24228
 Mobile Video-Calls: Learning and Challenges in Early Childhood
 Chamadas de vídeo por celular: aprendizados e desafios na primeira infancia
Laura Ramírez, Carla De Benedictis, Macarena Quiroga y Celia Rosemberg
Lenguaje, comunicación y cultura digital
- Estilo y modalidades enunciativas de simpatizantes de Javier Milei durante polémicas en Twitter (Argentina, 2024) e24279
 Style and enunciative modalities of supporters of Javier Milei in controversies on Twitter (Argentina, 2024)
 Estilo e modalidades enunciativas dos apoiadores de Javier Milei em controvérsias no Twitter (Argentina, 2024)
Juan Javier Nahabedian, Hilda Marrugo Gómez y Karina Flores
Lenguaje, comunicación y cultura digital

Frecuencia de uso de la forma de tratamiento marica en Twitter (X) **e24252**
Frequency of use of the nominal address form marica on Twitter (X)
Frequência de uso da forma de tratamento marica em Twitter (X)

Andrés Campo-Paredes y Gloria Cataño

Lenguaje, comunicación y cultura digital

Narración sonora: estrategia para fortalecer la memoria colectiva y la identidad territorial **e24081**
Sound Narration: A Strategy to Strengthen Collective Memory and Territorial Identity

Narração sonora: estratégia para fortalecer a memória coletiva e a identidade territorial

Mónica Paola Díaz Oliveros, Wendy Juliana Ahumada Ballesteros y Linda Tatiana Parra Castillo

Lenguaje, comunicación y cultura digital

Impact of TEACH: A Virtual Pedagogical Model for Teaching English as a Foreign Language **e23923**
Impacto de TEACH: un modelo pedagógico virtual para la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Impacto do TEACH: um modelo pedagógico virtual para o ensino de inglês como língua estrangeira

William Ricardo Ortiz García y Johanna Patricia López Urbina

Experiencias educativas, investigación y proyectos interdisciplinarios en entornos diversos

La interdisciplinariedad: formación de maestros y procesos de enseñanza-aprendizaje **e24256**
The interdisciplinarity: teachers' training and teaching-learning processes

A interdisciplinaridade: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem

Marlén Rátiva Velandia y Yaniana Castro Rátiva

Experiencias educativas, investigación y proyectos interdisciplinarios en entornos diversos

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

Chatbots educativos y ética conversacional **e24041**
Educational Chatbots and Conversational Ethics

Chatbots educacionais e ética conversacional

Hector Ariel Feruglio Ortiz

Tecnologías emergentes y lenguaje

AUTOR INVITADO

Una agenda para las ciencias humanas y sociales del Sur **e25309**
An agenda for the human and social sciences produced of the South

Uma agenda para as ciências humanas e sociais produzidas do Sul

Analía Isabel Gerbaudo

Editorial



Cuidar el pensar, custodiar lo humano: la escritura académica como práctica de entrenamiento en la época de la IAG

Cultivating Thought, Safeguarding Humanity:
Academic Writing as a Form of Training in the Age of the IAG

Cuidar do pensamento, zelar pelo humano:
a redação acadêmica como prática de treinamento na era da IAG

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

Esta editorial dirige una pregunta a nuestros lectores. También la podríamos haber dirigido al ChatGPT que seguramente ofrecería alguna respuesta plausible. Sin embargo, lo que se quiere es ocupar un espacio de manera reflexiva para adentrarnos en una de las problematizaciones más inquietantes del mundo académico-científico de nuestro tiempo: la escritura académica en convergencia con la inteligencia artificial generativa (IAG). La pregunta es como sigue: ¿Qué acontece con la escritura académica en tiempos de la IAG en los que es posible producir textos sin necesidad de pensar? Esta pregunta, en apariencia elemental, puede derivar en otras, quizá de mayor complejidad, abordadas por la filosofía, como por ejemplo “¿qué significa pensar?”, en tiempos en que nuestra morada ha sido tomada, casi por completo, por la tecnología.

Estas preguntas evocan ideas ya tatuadas como decir que lo humano se ancla en la palabra, que la escritura es uno de los refugios del pensar y, a la vez, dichas preguntas problematizan lo que acontece con la automatización del lenguaje y de lo textual. Si aceptamos que “[l]a primera actitud del hombre ante el lenguaje fue la confianza” (Paz, 1998, p. 29), es decir, la coincidencia entre la palabra y la cosa, también nos preguntamos sobre el sentido de la desconfianza en el lenguaje, cuando lo que hallamos es un abismo entre el nombre y la realidad. La IAG acrecienta la desconfianza pues hoy podemos encontrar producciones lingüísticas creíbles, bien estructuradas, cohesionadas y coherentes pero distantes y distintas de lo que significa una palabra encarnada, textos que no garantizan verdad, vivencia, experiencia ni autoría. Por esto, consideramos necesario y urgente preguntar por el sentido que tienen las palabras, jugar a su deconstrucción o, como lo indica, a manera de imperativo, Octavio Paz (1997), en su bello poema *Las palabras* “[d]ales la vuelta, / cógelas del rabo [...] / azótalas [...] / tuérceles el gaznate, cocinero, / desplúmalas [...] / hazlas, poeta” (Paz, 1997, p. 66). Es posible que al hacer esto, demos comienzo a un camino que impida que la palabra, especialmente la escritura académica, se transforme en maniobra tecnológica-automática y que, a su vez, potencie sus dimensiones éticas, poéticas y cognoscitivas.

En tiempos de eficiencia, rendimiento y producción, el peligro crece. La IAG puede llegar a convertirse en una “máquina” de producir a toda velocidad textos funcionales disminuyendo la potencia del lenguaje y, en particular, de la escritura académica. De este modo, se corre el riesgo de convertir los espacios académicos y científicos, como las universidades y las instituciones educativas, en esferas marcadas por la eficiencia, pero ausentes del pensar, del comprender y de la experiencia intelectual y, en cuanto tal, el lenguaje se convertiría en mero instrumento y la escritura académica en mercancía y en estéril estandarización. Podemos, fácilmente, pasar de la actitud de confianza ante el lenguaje, tal como lo indica Paz, a una desconfianza monstruosa en la que no sepamos cómo responder a preguntas como qué, quién, cómo, por qué, para qué, cuáles son las fuentes, cuáles son las relaciones que se establecen con el mundo, qué acontece con la plasticidad, sonoridad y emotividad de la palabra, quién asume la responsabilidad textual, entre tantas cosas que convergen en la escritura.

* Editores Enunciación - Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Cómo citar: Quitián-Bernal, S., y Montoya-Castillo, M. (2026). Cuidar el pensar, custodiar lo humano: la escritura académica como práctica de entrenamiento en la época de la IAG [Editorial]. *Enunciación*, 31(1), e25615.

Insistimos en que la escritura ha ocupado un lugar central en los procesos formativos en los que se despliegan procesos complejos de pensamiento, argumentación, revisión, autenticidad y la necesidad de hallar nuestra voz, una manera de habitar el mundo desde nuestra “habitación propia”. Sin embargo, con el despliegue de ciencia y técnica, específicamente con la herramienta de IAG, emergen pre-ocupaciones y tomas de posición en contra o a favor de esta, que motivan la reflexión en torno al sentido de la escritura académica, hoy, como una auténtica práctica epistémica.

En enero de 2023, recién aparecida la IAG, algunos académicos notables lanzan una crítica fuerte contra un malentendido recurrente: homologar predicción estadística con comprensión y con inteligencia humana. Según estos pensadores, los grandes modelos de lenguaje no razonan y tampoco comprenden causalmente lo que producen. Más bien, estos modelos pueden funcionar como ensamblajes de “plagio tecnológico” que ofrecen, por un lado, un conjunto casi infinito de respuestas estadísticamente probables y plausibles sin alcanzar la comprensión, el juicio moral ni la explicación. De otro lado, estos modelos encubren el peligro de que el ChatGPT o, de manera amplia, la IAG, se convierta en obstáculo o sustituto del aprender, pues este “no tiene nada que ver con la educación, excepto socavarla” ([Chomsky et al., 2023](#); [EduKitchen, 2023, 4:03-4:20](#)).

Frente a este tiempo de fisonomía cambiante y, por momentos, en descomposición, el riesgo no se piensa y no se padece, pues para el caso de la escritura académica es como si la tecnología (específicamente la IAG) nos cerrara la posibilidad de “aguantar” y experimentar la palabra, de encarar la lentitud y paciencia necesarias frente a la página en blanco, de comprender la escritura como una composición altamente compleja en la que siempre dudo, reviso, borro, tacho, afianzo mis ideas para dar forma a mi pensamiento. En otras palabras, la IAG nos apartaría de la escritura como un proceso de transformación subjetiva en la que aprender y transformar están en la proximidad de sentidos, en la que escribir sea el espacio en el que siempre me juego algo: escribir sintiendo, pensando y siendo.

Lo anterior sitúa el desafío de interrogar sobre lo que acontece cuando la escritura transita por los modelos de lenguaje propios de la IAG; también sobre cómo integrar la IAG en los procesos de escritura académica, no para convertirla en desierto tecnológico sino para enriquecerla y ser “autores”, es decir, cuidar-custodiar el proceso formativo de la escritura como práctica de pensamiento, de responsabilidad, de verdad y formación integral, esto es, una apuesta política, ética, estética, epistémica, de bien común y de libertad que permita la custodia de la persona y de la dignidad humana en tiempos de IAG ([León XIV, 2026](#)). Así, desde esta perspectiva, no se trata de prohibir ni de encomiar la IAG sino de comprender lo que acontece en este instante del tiempo y construir-producir una cultura académica con sistemas inmunológicos que nos defiendan de la pobreza espiritual, para distinguir entre decir el conocimiento, transformar el conocimiento y producir conocimiento ([Bereiter y Scardamalia, 1987](#)).

La IAG está por todas partes. En la cultura académica nos deslumbra y nos inquieta con sus destellos. Leer, escribir, editar, traducir, resumir, hacer corrección de estilo, buscar información (solo por nombrar algunas), son asistidas por la IAG y obligan, como ya se indicó, a reconsiderar el sentido de estas prácticas. Pensemos, por ejemplo, en las prácticas de escritura en las universidades, en la escuela, en los proyectos editoriales de revistas científicas, espacios donde es inevitable pensar en las condiciones que fortalezcan la actitud crítica y, a la vez, hacer visibles los procesos formativos implicados en la escritura. Sin actitud crítica y sin procesos formativos, podemos levantar una nueva Babel en la que se instale el proyecto de dominio, autosuficiencia, uniformidad, producción y rendimiento. Pero también es posible con la IAG en convergencia con la crítica y la formación, reconstruir a Jerusalén, tal como lo indica el papa [León XIV \(2026\)](#), una reconstrucción paciente, compartida, plural, en donde la tecnología pueda curar, custodiar y conectar.

Esta tensión entre Babel y Jerusalén hace visible la problemática de la escritura académica hoy. La pregunta elemental que debemos formular es si vamos a permitir que nos arrase el uso babélico de la inteligencia artificial generativa con una escritura a toda velocidad y sin dirección, una escritura “correcta” y estandarizada, cual trámite de cumplimiento, pero sin apropiación intelectual y sin voz propia. Una escritura para no pensar y una escritura cuyo autor no pueda explicar, pues los modelos del lenguaje producen frases muy precisas, pero no comprenden como comprende el ser humano al no tener contacto con lo humano. Ahora, si no permitimos este vendaval de hojarasca

que simboliza la torre de Babel de la IAG, estamos llamados a una reconstrucción de Jerusalén en la que emerja la mediación crítica; la preocupación por las preguntas más que por las respuestas; revisar la pertinencia, consistencia y claridad del texto; examinar las objeciones formuladas y calificar la escritura sin declinar la autoría. Por esta vía, la IAG se convierte en una mediación que acompaña lo que significa pensar o, dicho de otro modo, la IAG como herramienta potente para reconstruir la condición humana de la escritura. Entre una y otra hay una diferencia radical, y ese es el desafío que debemos encarar.

Con la encíclica *Magnífica humanitas*, León XIV (2026) nos enseña que la inteligencia artificial no debe ocuparse únicamente de la eficiencia técnica; también debe ser comprendida desde la dignidad humana y, en cuanto tal, no sería suficiente con enseñar a usar las herramientas sino a no ser usados por estas. Para el caso de la IAG y la escritura académica, este llamado es crucial, pues aquí se ancla la invención humana de la paciencia en donde es necesario amar la verdad, aprender a buscar, habitar en actitud crítica y creativa, habitar en la incomodidad. Todo esto lo podemos traducir en una pedagogía de la escritura académica mediada con IAG, donde se cuida la escucha, el momento de siembra y esa larga espera respetuosa y vigilante para obtener los frutos de futuro. En tiempos en que la escritura académica va desenfundada pues se quiere cosechar en el mismo instante que sembramos, es necesario lograr una serenidad para con las cosas (*Gelassenheit*), una especie de no-acción en una época marcada y dominada por la tecnología. En esta serenidad y en estas salas de espera seguramente hallemos una grieta para seguir luchando por la libertad.

Pensar una política pedagógica de la escritura en el presente exige superar la racionalidad disciplinaria descrita por Foucault (2002) en *Vigilar y castigar*, pues la enseñanza no debería reducir la escritura a una práctica sometida permanentemente al control, la corrección normalizadora y la sanción. Detectar trampas sería reducir el problema y, como siempre, sería insuficiente. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2024) insiste en que la integración de la IAG en educación e investigación debe orientarse por una visión centrada en la agencia humana, la inclusión, la equidad, la diversidad lingüística y la protección de valores humanísticos. La clave está en una educación que reconozca y requiera mediación. La tarea no se reduce a que el profesor rechace los textos sospechosos. La tarea crucial es fortalecer la pertinencia de las preguntas, la complejidad-solidaridad de las tesis, la fuerza metodológica, el rigor de las fuentes, la autenticidad, la fuerza argumentativa y la responsabilidad de autor. Podemos pensar con Braidotti (2013) en una escritura posthumana como práctica en la que intervienen cuerpos, tecnologías, archivos, plataformas, géneros, instituciones y comunidades; una escritura que nos impulse siempre un deseo de desobedecer la automatización de la escritura académica, para indicar que, cuando deseamos desobedecer, el levantamiento es un acto político en convergencia con la memoria, el cuerpo, la imaginación, el afecto y la potencia de no obedecer (Didi-Huberman, 2020). Escribir es levantar la cabeza, abrir la boca para formular una pregunta o protestar; para imaginar relaciones nuevas y para acentuar el deseo de comprender. Con la encíclica *Magnífica humanitas*, podríamos decir que la apuesta es cuidar el pensar, custodiar lo humano o, mejor, desear una reconstrucción de Jerusalén.

Referencias

Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.

Chomsky, N., Roberts, I., & Watumull, J. (2023, 8 de marzo). The false promise of ChatGPT. *The New York Times*.

Didi-Huberman, G. (2020). *Desear desobedecer: Lo que nos levanta, 1*. Abada Editores.

EduKitchen. (2023, 20 January). *Chomsky on ChatGPT, education, Russia and the unvaccinated* [Video]. YouTube.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

León XIV. (2026, 15 de mayo). *Carta encíclica Magnifica humanitas: Sobre la custodia de la persona humana en el tiempo de la inteligencia artificial*. La Santa Sede. <https://www.vatican.va/content/leo-xiv/es/encyclicals/documents/20260515-magnifica-humanitas.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –(UNESCO). (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers>

Paz, O. (1997). *Obras completas: Vol. 11. Obra poética I (1935–1970)*. Círculo de Lectores; Fondo de Cultura Económica.

Paz, O. (1998). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica.

Presentación



Lenguaje, medios audiovisuales y tecnología: mediaciones, prácticas y desafíos contemporáneos

Language, audiovisual media and technology:
contemporary mediations, practices and challenges

Linguagem, meios audiovisuais e tecnologia:
mediações, práticas e desafios contemporâneos

Juan González-Martínez^{1*}  y John Jairo Páez Rodríguez^{2*} 

En las últimas décadas, las transformaciones aceleradas de los ecosistemas comunicativos y educativos han colocado en el centro del debate académico la relación entre lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías digitales. En poco tiempo, las tecnologías han pasado de ser herramientas de construcción a herramientas que construyen. Lo construido por la artificialidad, que aparenta solidez estructural, puede ser asimismo una trampa: su coherencia formal no garantiza su verdad. Las alucinaciones, concepto técnico para calificar el resultado de los sistemas artificiales cuya interfaz es el lenguaje humano o LLM (siglas del inglés *large language model*), son un riesgo en la praxis del lenguaje.

La expansión de plataformas digitales, redes sociales, dispositivos móviles, entornos virtuales de aprendizaje, sistemas de inteligencia artificial y narrativas transmedia ha reconfigurado de manera profunda las prácticas lingüísticas, los modos de producción de sentido, las formas de interacción social y los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje. Dicha reconfiguración se sustenta en la singularidad tecnológica; es decir, la tecnología no solo mejora sus técnicas, sino que modifica el campo en que es usada, por ejemplo, el lenguaje. En efecto, las tecnologías digitales y los medios audiovisuales no constituyen simples herramientas neutrales al servicio de la comunicación o de la educación, sino que configuran entornos sociotécnicos complejos que inciden en la construcción de subjetividades, en la circulación de discursos, en la producción de identidades y en la redefinición de los vínculos sociales y pedagógicos. La convocatoria de este número especial surgió de la necesidad de problematizar los vínculos entre lenguaje y tecnología más allá de enfoques instrumentales o meramente tecnocráticos.

En este contexto, el número temático *Lenguaje, medios audiovisuales y tecnología* de la revista *Enunciación* (volumen 31, número 1, 2026) se propone consolidar un espacio de reflexión crítica e investigación interdisciplinar que permita comprender dichas transformaciones desde perspectivas situadas, plurales y contextualizadas.

Desde esta perspectiva, el monográfico se inscribe en una tradición crítica que reconoce al lenguaje como práctica social, histórica y política, y a la tecnología como mediación cultural que participa activamente en la configuración de los sentidos. La mediación, que demanda reflexión *a priori*, no se está experimentando así (sino de modos poco reflexivos, por automáticos, o directamente irreflexivos). En el contexto de singularidad tecnológica, la mediación

1 Doctor en "Tecnología Educativa" en Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España y Doctor en "Filología Española", en Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Docente en Universitat de Girona, Catalonia, España. Correo electrónico: juan.gonzalez@udg.edu

2 Doctor en "Ingeniería" y Magíster en "Ingeniería de Sistemas y Computación" en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Magíster en "Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación" en la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Docente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: jjpaezr@udistrital.edu.co

* Editores invitados en el desarrollo del número temático.

se reflexiona con posterioridad al uso de las tecnologías. Justamente por una práctica de este tipo, los fenómenos sociales y educativos vinculados con el lenguaje están demandando una reflexión muy rápida para su comprensión, al punto de que muchos fenómenos ya ocurren sin que se comprendan y, en consecuencia, no se divulgan ni se aprovechan en educación.

En este escenario nace el presente monográfico de la revista *Enunciación*. Como publicación científica de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, *Enunciación* ha mantenido un interés sostenido por los estudios del discurso, la comunicación, la educación y la pedagogía del lenguaje. Este número temático dialoga con dichas líneas al proponer una mirada integrada sobre fenómenos contemporáneos que atraviesan tanto los espacios formales de escolarización como los ámbitos informales y no institucionalizados de producción simbólica. Así, los ejes propuestos en la convocatoria —lenguaje, comunicación y cultura digital; medios audiovisuales en los procesos educativos; tecnologías emergentes y lenguaje; experiencias educativas e investigación interdisciplinar en entornos diversos— permiten abordar la complejidad de un campo en constante expansión, marcado por tensiones, oportunidades y desafíos éticos, políticos y pedagógicos.

Uno de los rasgos distintivos de este número es su anclaje en contextos latinoamericanos, lo que posibilita situar los debates globales sobre tecnología y lenguaje en realidades sociales, culturales y educativas concretas. Los artículos que conforman el monográfico dan cuenta de prácticas discursivas, experiencias pedagógicas y reflexiones teóricas que emergen de escenarios diversos —redes sociales digitales, entornos virtuales de aprendizaje, comunidades territoriales y educación superior— y que comparten la preocupación por comprender cómo se reconfiguran los usos del lenguaje en interacción con dispositivos tecnológicos y mediáticos.

El presente monográfico reúne un conjunto de investigaciones y reflexiones que abordan, desde perspectivas diversas, las complejas intersecciones entre lenguaje, comunicación y cultura digital en contextos educativos y socio-culturales contemporáneos. Los artículos aquí compilados ofrecen un panorama amplio que va desde propuestas pedagógicas innovadoras mediadas por tecnologías hasta análisis sociolingüísticos de prácticas discursivas en entornos digitales, pasando por problematizaciones éticas y exploraciones de la construcción de memoria e identidad.

En primer lugar, el artículo “Impact of TEACH: A virtual pedagogical model for teaching English as a foreign language” presenta una experiencia de innovación educativa centrada en el diseño e implementación de un modelo pedagógico virtual para la enseñanza del inglés. Basado en dimensiones tecnológico-comunicativas, pedagógicas y de investigación-acción, el modelo articula enfoques como el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AI-CLE) y el aprendizaje basado en problemas (ABP). Los resultados evidencian mejoras significativas en el desarrollo de competencias lingüísticas, el pensamiento crítico y la participación comunicativa del estudiantado y destacan el papel de las tareas auténticas y de la interacción estructurada en entornos virtuales. Este trabajo aporta evidencias relevantes sobre cómo la integración de diseño pedagógico y tecnología puede favorecer procesos de aprendizaje más significativos y contextualizados.

En una línea más teórica, el artículo “Chatbots educativos y ética conversacional” examina las transformaciones que la inteligencia artificial conversacional introduce en los vínculos educativos. Desde una perspectiva interdisciplinaria que articula filosofía de la técnica, pedagogía crítica y estudios de la comunicación, el texto problematiza la emergencia de nuevas formas de interacción humano-máquina, caracterizadas por relaciones parasociales y la atribución de agencia a sistemas no humanos. La propuesta de la noción de “ética conversacional” y la figura del “cyborg educador” abren un campo de reflexión imprescindible para pensar prácticas pedagógicas responsables en contextos mediados por inteligencia artificial.

También en el cruce entre comunicación, cultura e identidad, el artículo “Narración sonora: estrategia para fortalecer la memoria colectiva y la identidad territorial” presenta una investigación centrada en el uso del podcast como herramienta para la construcción y difusión de la memoria colectiva. Mediante un enfoque sociocrítico y metodologías cualitativas, el estudio muestra cómo las narrativas sonoras permiten articular oralidad, territorio e identidad

y contribuyen a procesos de apropiación social del conocimiento. Este trabajo pone de relieve el potencial de las narrativas digitales para revitalizar prácticas culturales y fortalecer el vínculo entre comunidad y memoria.

Desde una perspectiva sociolingüística, el artículo “Manifestaciones lingüísticas del ciberespacio. Una propuesta de categorización desde el bachillerato” analiza las formas de expresión propias de la cultura digital juvenil en contextos educativos mexicanos. A partir de un corpus de producciones estudiantiles, se proponen categorías que dan cuenta de la evolución desde una concepción técnica de lo digital hacia enfoques más sociales e interpersonales. Este enfoque permite comprender cómo el lenguaje en el ciberespacio se configura como un espacio de construcción identitaria y de resignificación cultural en el ámbito escolar.

En relación con los procesos de adquisición y uso del lenguaje en contextos digitales, el artículo “Videollamadas por celular: aprendizajes y desafíos en la infancia temprana” explora las prácticas comunicativas de niños y niñas durante interacciones mediadas por videollamadas. A través de un análisis cualitativo de situaciones reales, se identifican estrategias multimodales que integran aspectos visuales y verbales en la construcción de la comunicación. Los resultados destacan la relevancia de la mediación adulta y del desarrollo progresivo de la autonomía en el uso del dispositivo y aportan evidencias sobre el potencial de estas interacciones para el desarrollo lingüístico en edades tempranas.

Por su parte, el artículo “Frecuencia de uso de la forma de tratamiento *marica* en Twitter (X)” se inscribe en la sociolingüística variacionista y utiliza metodologías de análisis de grandes corpus para estudiar la distribución de una forma de tratamiento en el ámbito panhispánico. Sobre la base del análisis de millones de tuits, el trabajo muestra cómo la circulación léxica en entornos digitales responde a patrones complejos que exceden la proximidad geográfica, lo que sugiere la influencia de redes de conectividad y flujos migratorios. Este estudio ilustra el potencial de las redes sociales como laboratorio para observar la variación lingüística en tiempo real.

En el ámbito de la formación docente, el artículo “La interdisciplinariedad: formación de maestros y procesos de enseñanza-aprendizaje” enfatiza el papel del lenguaje como eje articulador del conocimiento y propone la interdisciplinariedad como enfoque clave para transformar las prácticas educativas. A partir de intervenciones pedagógicas y trabajo con futuros maestros, el estudio evidencia la importancia de integrar lectura, escritura y oralidad en procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados y complejos. La investigación invita a repensar la formación docente desde una perspectiva integral y multidimensional.

El penúltimo artículo, “Estilo y modalidades enunciativas de simpatizantes de Javier Milei durante polémicas en Twitter (Argentina, 2024)”, analiza la discursividad política en redes sociales desde el enfoque de las modalidades enunciativas. El estudio identifica patrones de uso lingüístico asociados a la construcción de identidad política y destaca la presencia de juicios axiológicos y formas discursivas de alta intensidad en contextos polémicos. Este trabajo contribuye a la comprensión de los modos en que el lenguaje participa en la configuración de posicionamientos ideológicos en el entorno digital.

Finalmente, cierra el monográfico el artículo de la autora invitada “Una agenda para las ciencias humanas y sociales del Sur”, de Analía Gerbaudo, en el que se propone una revisión crítica de tres prácticas de las ciencias humanas y sociales orientada a propiciar una nueva agenda para la enseñanza y la investigación de las ciencias humanas y sociales tal como se practican desde el Sur, entendido como espacio geopolítico relativo determinado por la posición que se ocupe, según el capital simbólico que se posea, en el campo transnacional de circulación de las ideas.

En conjunto, los artículos de este monográfico evidencian la centralidad del lenguaje como eje transversal para comprender las transformaciones contemporáneas en educación, cultura y sociedad digital; también representan la multiplicidad de enfoques, metodologías y contextos desde los cuales es posible abordar la relación entre lenguaje, medios audiovisuales y tecnología. A través de metodologías diversas y enfoques complementarios, las contribuciones aquí reunidas no solo describen prácticas emergentes, sino que también proponen marcos analíticos y orientaciones críticas para abordar los retos que plantean las tecnologías digitales en la configuración de nuevas formas de comunicación, aprendizaje e interacción social. Lejos de ofrecer una visión homogénea, el monográfico propone un

diálogo entre investigaciones empíricas, experiencias educativas y reflexiones teóricas que comparten la preocupación por comprender las mediaciones tecnológicas como procesos culturales complejos. Esta diversidad constituye, a su vez, una fortaleza del número, pues permite abrir preguntas, tensionar categorías y explorar nuevas líneas de investigación en el campo de los estudios del lenguaje y la educación.

El comité editorial de *Enunciación* espera que este número contribuya a enriquecer los debates académicos y a estimular prácticas investigativas y pedagógicas críticas, situadas y socialmente comprometidas. En un escenario marcado por cambios tecnológicos vertiginosos, resulta indispensable seguir interrogando los modos en que el lenguaje se transforma, se negocia y se resignifica en interacción con los medios audiovisuales y las tecnologías emergentes. Este monográfico aspira, en ese sentido, a convertirse en un punto de encuentro para investigadores, docentes y estudiantes interesados en pensar el presente —y el futuro— del lenguaje en sociedades cada vez más mediadas por lo digital.

Referencias

- Campo-Paredes, A., y Cataño, G. (2026). Frecuencia de uso de la forma de tratamiento marica en Twitter (X). *Enunciación*, 31(1), e24252. <https://doi.org/10.14483/22486798.24252>
- Díaz, M., Ahumada, W., y Parra, L. (2026). Narración sonora: estrategia para fortalecer la memoria colectiva y la identidad territorial. *Enunciación*, 31(1), e24081. <https://doi.org/10.14483/22486798.24081>
- Feruglio, H. (2026). Chatbots educativos y ética conversacional. *Enunciación*, 31(1), e24041. <https://doi.org/10.14483/22486798.24041>
- Gerbaudo, A. (2026). Una agenda para las ciencias humanas y sociales del Sur. *Enunciación*, 31(1), e25309. <https://doi.org/10.14483/22486798.25309>
- Nahabedian, J., Marrugo, H., y Flores, K. (2026). Estilo y modalidades enunciativas de simpatizantes de Javier Milei durante polémicas en Twitter (Argentina, 2024). *Enunciación*, 31(1), e24279. <https://doi.org/10.14483/22486798.24279>
- Ortiz, W., y López, J. (2026). Impact of TEACH: A virtual pedagogical model for teaching English as a foreign language. *Enunciación*, 31(1), e23923. <https://doi.org/10.14483/22486798.23923>
- Ramírez, A., Ortiz, V., y Ruiz, K. (2026). Manifestaciones lingüísticas del ciberespacio. Una propuesta de categorización desde el bachillerato. *Enunciación*, 31(1), e24226. <https://doi.org/10.14483/22486798.24226>
- Ramírez, L., De Benedictis, C., Quiroga, M., y Rosemberg, C. (2026). Videollamadas por celular: aprendizajes y desafíos en la infancia temprana. *Enunciación*, 31(1), e24228. <https://doi.org/10.14483/22486798.24228>
- Rátiva Velandia, M., y Castro Rátiva, Y. (2026). La interdisciplinariedad: formación de maestros y procesos de enseñanza-aprendizaje. *Enunciación*, 31(1), e24256. <https://doi.org/10.14483/22486798.24256>

Artículos de investigación



Manifestaciones lingüísticas del ciberespacio. Una propuesta de categorización desde el bachillerato

Linguistic Manifestations of Cyberspace: A Categorization Proposal from the High School Level

Manifestações linguísticas do ciberespaço:
uma proposta de categorização a partir do ensino médio

Alberto Ramírez Martinell¹ , Verónica Ortiz Méndez² , Kazuo Ruiz Olivares³ 

Highlights

- Las expresiones juveniles dan cuenta de la dirección evolutiva de la cultura digital.
- La cultura digital se expresa en las manifestaciones lingüísticas que son parte de la identidad de los jóvenes.
- En la categoría de lenguaje técnico destacan palabras como *hashtag*, *meme*, *selfie*, *Google* o *Word*.
- En la categoría de comunicación interpersonal encontramos palabras como *shipear*, *cringe* o *crush*.
- La categoría transculturación digital de la comunicación tiene expresiones como *literal*, *XD* o *X2*.

Resumen

En 2023, se puso en operación el marco curricular común de la educación media superior en México, en el cual, entre otras modificaciones, se llevó la asignatura de *Cultura digital* a la parte fundamental del currículum. Este cambio curricular resignifica lo digital, no solo al colocarlo al nivel de las asignaturas centrales del bachillerato, sino por la transformación de la asignatura, cuyo enfoque está más ligado a lo social y humano que a lo informático. Esto denota una nueva forma de apropiarse de lo digital en el bachillerato. La cultura digital de los jóvenes trasciende el *software* de oficina y se observa en las formas de vestir, de ser, de ver el mundo y de expresarse. Las manifestaciones lingüísticas propias de la cultura digital de los jóvenes dan cuenta de la evolución de la noción misma, que ha pasado de una visión técnica y operativa a una más interpersonal y social. Para explorar las manifestaciones lingüísticas en el bachillerato, se les pidió a 135 estudiantes de cinco bachilleratos de financiamiento público, ubicados en la capital del estado de Veracruz, México, y en sus alrededores, que compartieran, mediante una encuesta, palabras o frases juveniles provenientes del ciberespacio. El análisis del corpus de palabras se realizó a partir de la propuesta de tres categorías (comunicación técnica, comunicación interpersonal y transculturación digital), siguiendo un desarrollo evolutivo, que dan cuenta del cambio de la informática hacia la cultura digital.

Palabras clave: educación media superior, educación sobre medios de comunicación, estudiante, cultura digital, cibernética

¹ Doctor en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana. Correo electrónico: albramirez@uv.mx

² Doctora en Ciencias Sociales, Universidad Veracruzana. Correo electrónico: veortiz@uv.mx.

³ Estudiante de Licenciatura de la Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana. Correo electrónico: kazuiz@uv.mx

Cómo citar: Ramírez, A., Ortiz, V., y Ruiz, K. (2026). Manifestaciones lingüísticas del ciberespacio. Una propuesta de categorización desde el bachillerato. *Enunciación*, 31(1), e24226. <https://doi.org/10.14483/22486798.24226>

Artículo recibido: 15 de octubre de 2025; aprobado: 10 de abril de 2026

Abstract

In 2023, the common curricular framework for upper secondary education in Mexico was put into operation, in which, among other modifications, the subject of *Digital culture* was moved to the core part of the curriculum. This curricular change resignifies the digital, not only by placing it at the level of the core subjects of upper secondary education, but through the transformation of the subject itself, whose focus is more closely tied to the social and human than to the computational. This denotes a new way of appropriating the digital in upper secondary education. Young people's digital culture transcends office software and is expressed in ways of dressing, of being, of seeing the world, and of expressing oneself. The linguistic manifestations characteristic of young people's digital culture reflect the evolution of the notion itself, which has shifted from a technical and operational view to a more interpersonal and social one. To explore the linguistic manifestations in upper secondary education, 135 students from five publicly funded upper secondary schools, located in the capital of the state of Veracruz, Mexico, and its surrounding areas, were asked, by means of a survey, to share youth words or phrases originating from cyberspace. The analysis of the word corpus was carried out based on a proposal of three categories (technical communication, interpersonal communication, and digital transculturation), following an evolutionary development, which account for the shift from computing toward digital culture.

Keywords: preparatory school, media education, students, digital culture, cybernetics

Resumo

Em 2023, entrou em operação o marco curricular comum do ensino médio superior no México, no qual, entre outras modificações, a disciplina de *Cultura digital* passou a integrar a parte fundamental do currículo. Essa mudança curricular ressignifica o digital, não apenas ao colocá-lo no nível das disciplinas centrais do ensino médio, mas pela transformação da própria disciplina, cujo enfoque está mais ligado ao social e ao humano do que ao informático. Isso denota uma nova forma de apropriação do digital no ensino médio. A cultura digital dos jovens transcende o *software* de escritório e se expressa nas formas de vestir, de ser, de ver o mundo e de se expressar. As manifestações linguísticas próprias da cultura digital dos jovens evidenciam a evolução da própria noção, que passou de uma visão técnica e operacional para uma mais interpessoal e social. Para explorar as manifestações linguísticas no ensino médio, pediu-se a 135 estudantes de cinco escolas de ensino médio de financiamento público, localizadas na capital do estado de Veracruz, México, e em seus arredores, que compartilhassem, por meio de uma pesquisa, palavras ou frases juvenis provenientes do ciberespaço. A análise do corpus de palavras foi realizada a partir da proposta de três categorias (comunicação técnica, comunicação interpessoal e transculturação digital), seguindo um desenvolvimento evolutivo, que evidenciam a mudança da informática para a cultura digital.

Palavras-chave: ensino médio; digitalização; educação sobre os meios de comunicação; estudante; cultura digital; cibernética

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), el modelo educativo actual en México, busca atender a la población estudiantil de 0 a 23 años de edad. Tiene una base filosófica y humanista que ubica a las y los estudiantes en el centro del proceso educativo (SEP, 2019). Para el bachillerato, nivel educativo que atiende típicamente a las y los estudiantes de entre los 15 y 18 años, la NEM recurre a un instrumento de política llamado el *Marco Curricular Común de la Educación Media Superior* (MCCEMS), con versiones del 2022 y del 2025. El MCCEMS está integrado por un currículum fundamental y uno ampliado que “regula, orienta y norma la impartición de la Educación Media Superior (EMS)” (SEP, 2025a, p. 10). En el currículum fundamental se ubica la cultura digital junto a las asignaturas de *Lengua y comunicación*, *Pensamiento matemático* y *Conciencia histórica*. Este cambio evidencia la importancia de la formación digital de las y los estudiantes de este nivel educativo. En este contexto, se entiende la *cultura digital* como un recurso sociocognitivo que busca trascender la enseñanza de la informática y, en su lugar, cultiva una postura crítica y reflexiva en torno al manejo de las tecnologías digitales (SEP, 2025b).

Esta postura de cambio curricular emerge de la idea de que las y los estudiantes de bachillerato que viven en un contexto globalizado y globalizante desarrollan una identidad escolar que fluye entre los ámbitos presencial y digital, entre lo formal y lo informal, entre lo local y lo global, entre lo generacional y lo intergeneracional. Lo anterior debe operar también en el contexto educativo.

Esta transición de la asignatura de *Informática* a *Cultura digital* en bachillerato también responde a una evolución del objeto de estudio de lo informático, que en un principio estaba estrechamente relacionado con la enseñanza de la computación y la programación y con el uso de programas de productividad. En el bachillerato actual, esta asignatura atiende temas de pensamiento algorítmico, ciudadanía digital, literacidad, innovación y creatividad (Ramírez, 2023).

El lenguaje de las y los estudiantes de bachillerato se ve influenciado por insumos provenientes de lo digital en aspectos técnicos y en forma de modas y tendencias culturales de otras partes del mundo. Esto ha generado el surgimiento de nuevas formas de comunicación, interacción y expresión oral y escrita (Yasaca et al., 2025). No obstante, los lenguajes vernáculo y académico se usan de manera indistinta incluso en las aulas de bachillerato: “en una plataforma educativa las y los estudiantes deben moderar su lenguaje, evitar el uso de pegatinas o stickers, memes, GIF, escritura en mayúsculas—pues se interpreta que quien escribe sólo en mayúsculas está gritando” (Ramírez, 2023, p. 57). En su lugar, se recurre a un lenguaje más escolar y formal.

Hablar de educación y comunicación como elementos aislados es propio de pedagogías tradicionalistas como la ya conocida *educación bancaria*, donde el docente se encarga de depositar el conocimiento y a los estudiantes, por su parte, se les otorga un papel pasivo, solo capaz de recibir (Freire, 1970). En su lugar, se ha planteado tratar la comunicación dentro del aula como una interacción bidireccional entre agentes. Aquí, ninguno tiene o ejerce poder sobre el otro, sino que ambos intercambian sentidos y significados con constancia. No obstante, existen barreras que pueden emerger en este constante tránsito de información, como la del léxico y el uso de vocabulario desconocido (Espinoza et al., 2025).

Las prácticas comunicativas escolares interpersonales u ociosas—dentro o fuera del espacio digital—dotan al lenguaje de los jóvenes de bachillerato de tecnicismos, neologismos, extranjerismos y acrónimos propios de las redes sociodigitales, el ciberespacio y las transformaciones tecnológicas (Yasaca et al., 2025). Estas prácticas evidencian la evolución de la cultura digital desde una esfera eminentemente operativa y de vocabulario técnico, producto de la popularización de las computadoras personales y transitando hacia un campo con sentido más social y cotidiano, en cuyo centro están las relaciones sociales.

Lo cibernético, lo informático, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la cultura digital han ido cambiando a medida que su uso ha dejado de ser técnico, escolar o de oficina para volverse más social y personal (Castells, 2009). Si bien hay un avance técnico sin precedentes, que nos lleva a hablar en el contexto digital de programación de computadoras, aplicaciones móviles, plataformas virtuales, Internet de las Cosas, ciencia y encriptamiento de datos e inteligencia artificial generativa, la penetración de la cultura digital en los contextos menos tecnológicos, más sociales y cotidianos devela una nueva forma de integrar las manifestaciones lingüísticas que provienen del entorno digital.

En el ciberespacio, los jóvenes bachilleres hacen tarea, investigan, buscan información, socializan, se divierten, se entretienen y se relacionan sentimentalmente (Cassany, 2012). Allí, los jóvenes se apropian de la cultura de otros lugares, de otros contextos y de otras comunidades. A través de servicios digitales y comunidades en línea, los jóvenes bachilleres ven series y películas españolas, escuchan música de Corea, juegan videojuegos de Japón y ven cine estadounidense. El carácter globalizante del Internet permite a las y los estudiantes acceder a temas mundiales del deporte, la política y el entretenimiento, así como a comunidades con altos grados de especificidad, voces de influencia y formas de hablar, de ser y de ver el mundo (Castells, 2009).

En este sentido, conviene reconocer que las formas de hablar del ciberespacio no solo vienen exclusivamente de una esfera técnica, sino que también tienen propósitos personales y de interacción y se dan en un ámbito que se encuentra todavía en construcción, en cambio, en transición. Así, consideramos que la identidad de las y los estudiantes se desarrolla, también, desde el ámbito digital, donde emergen manifestaciones lingüísticas que constituyen una representación de la cultura digital de los jóvenes estudiantes.

En la actualidad, la comunicación entre estudiantes y docentes se está dando de manera ineficaz, al menos en el orden de lo cotidiano. El cambio en el sentido de algunas palabras y formas de hablar, como decir *ghostear*, *goat*, *cringe* o *random*, podría representar barreras para la comunicación en el aula (Espinoza et al., 2025).

Algunas investigaciones que demuestran lo anterior son la de Llano (2024), donde se identifica la influencia de las redes sociales en el lenguaje oral de jóvenes de la 'generación Z', con palabras de moda que incluyen neologismos y anglicismos; la de Salamanca y Salamanca (2025), que resalta el ciberlenguaje como aquel que parte de una interacción digital para producir modos lingüísticos propios de la cultura digital, encontrándose con expresiones como *funar*, NTP o YOLO; la de Castillo y Angulo (2024), quienes mencionan un nuevo tipo de jerga proveniente de redes sociales como Facebook, Instagram, WhatsApp, Twitter (X) y Reddit que amplían el vocabulario de los jóvenes; y la de Fernández y Belda (2025), que incluso catalogan ciertos patrones lingüísticos como errores, e.g., las abreviaturas, la omisión de tildes, el uso de emoticonos y *stickers*, los anglicismos y la fragmentación de oraciones, aspectos que las redes sociales han impulsado.

El objetivo de este artículo es explorar una propuesta de categorización de las manifestaciones lingüísticas de los jóvenes de bachillerato que emergen del contexto digital, a fin de observar cómo el lenguaje, que es parte de la identidad juvenil, se relaciona con una cultura digital que ha evolucionado de una mirada técnica hacia una forma de uso más humana y social. Analizar las manifestaciones lingüísticas de los jóvenes y categorizarlas según su función comunicativa permitirá observar la dirección evolutiva de la cultura digital mencionada.

Marco conceptual

Consideremos la noción de cultura digital como “el conjunto de costumbres, comportamientos, creencias, valores y posturas que derivan de la relación que tenemos con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)” (Ramírez, 2023, p. 10). Por ello, es preciso analizar las manifestaciones lingüísticas en el ciberespacio para caracterizarlas como rasgo de identidad digital, ya que estas palabras y frases

(neologismos, acrónimos y tecnicismos) se han generado a partir de la interacción y las relaciones que los estudiantes establecen en el ciberespacio.

El lenguaje, como facultad humana para la comunicación y construcción de la identidad, es una herramienta social que dota a las y los estudiantes de bachillerato de posibilidades para desarrollarse socialmente. Para pensar este proceso, conviene entender que la identidad, según [Berger y Luckman](#), es un “elemento clave de la realidad subjetiva, que se halla en una relación dialéctica con la sociedad, formada por procesos sociales” (2012, p. 214), procesos que también ocurren en el ciberespacio actualmente. La identidad tiene una función de identificación. Gracias a ella, las personas se adhieren y desarrollan sentido pertenencia a un grupo con el que comparten intereses temáticos o rasgos. No obstante, al estar en constante construcción a partir de la realidad social, adquieren una condición provisional y de fragilidad ([Bauman, 2005](#)), que da paso a la emergencia de manifestaciones identitarias individuales, precisas y delimitadas a ciertos espacios e intereses, incluso en el marco de lo cotidiano ([Berger y Luckman, 2012](#)). Si bien las manifestaciones lingüísticas apropiadas en el ciberespacio las dotan de un sentido de pertenencia a una generación y les permiten comunicarse socialmente, en el contexto escolar, las expresiones derivadas no suelen ser reconocidas como parte de la identidad en el ámbito escolar.

Consideramos que las manifestaciones lingüísticas juveniles, especialmente las que provienen del ciberespacio, son una expresión de la identidad que las y los estudiantes de bachillerato construyen y comparten a partir de su condición como integrantes de una comunidad estudiantil que comparte rasgos etarios, geográficos y de intereses según su etapa de vida, pero que, sobre todo, interpretan desde su realidad a la luz del contexto social globalizado, digitalizado y virtualizado que se vive como parte de la cultura digital. Estas manifestaciones lingüísticas podrían considerarse como una forma de transmutación de las formas en que históricamente nos hemos apropiado de lo digital, *i.e.*, una transculturación digital ([González, 2025](#)), que ahora también se utilizan para relacionarse en la escuela.

Lo digital ha transformado el mundo, incluso en lo relativo a las formas de nombrarlo y mencionarlo. Estos cambios o adiciones al lenguaje desde lo digital impactaron inicialmente en la esfera de la comunicación técnica. En los 80, cuando la computadora se masificó y se empezó a usar como herramienta de áreas diferentes a las de carácter técnico ([Casillas y Ramírez, 2015](#)), el lenguaje se modificó con la adición de tecnicismos, anglicismos y acrónimos ([Crystal, 2001](#)). En las escuelas se empezaron a usar palabras con funciones comunicativas relativas a lo técnico u operativo, como *hardware*, *software* o paquetería, y a objetos digitales, pero también para nombrar los nuevos objetos que se integraban a la vida cotidiana de las personas como *mouse*, CPU, escáner o *world wide web* ([Crystal, 2001](#)).

Con el paso del tiempo el impacto de lo digital en el terreno de la comunicación dejó de ser exclusivo del lenguaje técnico y avanzó a un terreno más personal ([Castells, 2009](#)). En el primer lustro de los 2000, YouTube fue un detonante para el desarrollo de una cultura digital más humana, más social, más cotidiana. A través de videos, los usuarios podían conocer elementos culturales de otras partes del mundo. Voces de influencia de países lejanos empezaron a resonar a la distancia. Palabras, modas, formas de vestir que sin lo digital serían inaccesibles se volvieron cotidianas. En esta esfera de comunicación, las palabras se alejan de lo técnico y se usan con sentidos más cercanos, más personales, más sociables. En esta categoría, se pueden identificar funciones comunicativas para describir actitudes, aspiraciones, imágenes personales, roles sociales, estados de ánimo y formas de referirse a los amigos. Palabras como *bro*, *funar* o

fockin vibra (sic), que provienen del contexto televisivo, comenzaron a circular y a volverse comunes en la jerga juvenil de las y los estudiantes de bachillerato, dado su uso coloquial en Internet.

Una tercera esfera comunicativa del impacto de lo digital en las formas de hablar de las y los estudiantes de bachillerato es una que se encuentra en transición y constante cambio. En esta categoría de la transculturación digital del lenguaje se encuentran palabras con hasta cinco sentidos de uso, tal vez para economizar el lenguaje, como es el caso de las interjecciones y préstamos del área de las matemáticas, o para resignificar palabras con sentido ideofonemático (Cassany, 2012). En esta área se pueden encontrar términos que responden a una moda o a usos jocosos. Estas palabras, más allá de ser parte de una cultura digital, conforman la cultura juvenil de las personas que interactúan en el contexto digital o con personas que están enteradas de las modas y tendencias del ciberespacio.

Con estas tres esferas del impacto de lo digital en las formas de comunicación de los jóvenes bachilleres, y desde una mirada docente y adultocéntrica innegable, se proponen tres categorías para analizar un corpus de lenguaje provisto por un centenar de estudiantes.

Las categorías de análisis que se presentan en este artículo siguen una visión de desarrollo tecnológico del campo de la cultura digital que evidencia una evolución histórica relacionada con el tránsito del uso técnico de las computadoras, su influencia en el lenguaje, producto de la apropiación tecnológica del terreno personal, y su curso hacia un campo cambiante y en transición en el que se resignifican las palabras, se hacen préstamos de otros campos y se globalizan los usos.

Metodología

Este artículo se desprende de la investigación titulada *Cultura digital en el aula de bachillerato: exploración de sus manifestaciones*, diseñada siguiendo un método cuantitativo que recurre a técnicas como la encuesta y la visita a las aulas de diferentes bachilleratos para explorar la implementación curricular de la NEM en la EMS, así como el papel que juega la cultura digital en el contexto educativo. Analizar las manifestaciones lingüísticas de los jóvenes de bachillerato y categorizarlas según su función comunicativa nos permitió observar el arraigo de la cultura digital en la cultura escolar.

Las escuelas de bachillerato en las que se realizó la intervención se ubican a no más de una hora del centro de la ciudad de Xalapa, capital del Estado de Veracruz, México. Esto permite a las y los estudiantes que puedan y quieran hacerlo desplazarse a la ciudad capital de manera accesible y aprovechar la oferta cultural y la infraestructura urbana y comercial de la capital.

Todos los planteles visitados son de financiamiento público y tienen modalidades y horarios diversos. Los de horario matutino y vespertino son bachilleratos de modalidad escolarizada con asistencia obligatoria todos los días de la semana, y los de modalidad sabatina o dominical solamente tienen clase un día a la semana. A los siete planteles asisten estudiantes, en su mayoría, de edad típica para el bachillerato—entre 15 y 18 años. Al momento de la intervención, todos cursaban el segundo de seis semestres del bachillerato. En todos los planteles había una representación balanceada de estudiantes de sexo masculino y femenino, pero no fue objeto de esta investigación hacer comparaciones de género. En la [Tabla 1](#) se mencionan

los planteles, el municipio en que están ubicados y las encuestas que contestaron los estudiantes—en todos los casos, la participación fue superior al 80 % del número de alumnos por salón.

Tabla 1

Planteles de la EMS considerados en la intervención

Municipio	Plantel	Modalidad	Encuestas por grupo
Coatepec	UPAV C	Sabatino	15
Jilotepec	TEBAEV	Matutino	22
Naolinco	CECYTEV 4	Matutino	25
Tlalnahuayocan	UPAV T	Dominical	6
Xalapa (capital)	Artículo Tercero	Vespertino	32
Xalapa (capital)	CONALEP 162	Vespertino	20
Xico	UPAV X	Sabatino	15
Total			135

Nota: Las siglas de los planteles son las siguientes: UPAV, Universidad Popular Autónoma de Veracruz; TEBAEV, Telebachillerato del Estado de Veracruz; CECYTEV, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Veracruz; CONALEP, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

El trabajo de campo consistió en dos visitas a las aulas de siete bachilleratos entre el 8 de febrero y el 20 de mayo de 2025. En todos los casos se observó la clase de *Cultura digital*, impartida en segundo semestre de bachillerato. Además de las observaciones y de una entrevista al docente, que no se reportan en este artículo, se aplicó una encuesta compuesta por 18 ítems repartidos en dos dimensiones, una sobre la experiencia escolar (diez ítems) (Dubet y Martuccelli, 1998) y otra sobre la cultura digital de los estudiantes del nivel medio superior (ocho ítems). Las encuestas fueron contestadas de forma anónima y opcional, con el consentimiento informado de los estudiantes, los docentes del grupo y las autoridades del plantel. Se recopilaron las respuestas de 135 estudiantes.

Para construir el corpus de palabras de la cultura digital de los jóvenes bachilleres, se analizó el ítem 18 de la encuesta, es decir, “escribe entre tres y cinco palabras que consideres propias de la cultura digital de los jóvenes. Si puedes, de forma opcional propón una breve propuesta de definición”. Las respuestas sirvieron para formar un corpus de 293 manifestaciones lingüísticas. Para su análisis, se agruparon en las categorías aquí propuestas. Fueron diez las expresiones que se identificaron como propias de la comunicación técnica, además de 185 frases o palabras de uso interpersonal y 64 palabras en transición. Cuatro registros se dejaron en blanco, y 30 expresiones ingresadas por las y los estudiantes fueron consideradas como improcedentes, pues los alumnos escribieron ‘no sé’, ‘se me olvidó’, ‘te fallé’, ‘chido’, ‘neta’, ‘wey’, ‘raro’, ‘ya estuvo’ o ‘envidia’.

En la categoría de lenguaje técnico, ubicamos ocho palabras distintas o únicas que se refieren a objetos digitales como Google, Word, *hashtags*, *memes* o *selfies*. Dos de estas palabras tuvieron una frecuencia de dos menciones. En la categoría de comunicación interpersonal identificamos 50 manifestaciones lingüísticas únicas que aluden a actitudes, estados de ánimo, aspiraciones y cuestiones de aspecto personal, roles sociales y formas de nombrar a otras personas. Palabras como *shipear*, *cringe* o *crush* fueron mencionadas diez o más veces por los informantes. Finalmente, en la categoría de transculturación digital de la comunicación se consideraron 22 palabras, entre interjecciones, escritura ideofonemática (Cassany, 2012), préstamos de otros idiomas y palabras resignificadas o que economizan el lenguaje. GPI, por ejemplo, tuvo 11 menciones, IDK seis y DM, OK y Q cuatro cada una.

A partir de estas manifestaciones lingüísticas que surgen en el ciberespacio y que las y los estudiantes utilizan como parte de su contexto juvenil, se explica que el lenguaje es un elemento de la cultura digital que contribuye a la construcción de las identidades juveniles que coexisten de manera cotidiana en espacios escolares con pares y docentes.

Resultados y análisis

Para realizar los conteos de los datos obtenidos para esta pregunta, se utilizó Microsoft Excel. Por su parte, a fin de presentar los resultados, se empleó el recurso web NubeDePalabras.es. El análisis de las palabras y frases breves del corpus inició con la ubicación de las palabras y frases en las tres categorías propuestas en este artículo con sus funciones comunicativas (Tabla 2).

Tabla 2

Categorización de las funciones comunicativas del corpus

Categoría de análisis	Función comunicativa
Comunicación técnica (ocho palabras únicas)	Con fines operativos y técnicos Objeto digital Otras
Comunicación interpersonal (50 palabras únicas)	Actitud Estado de ánimo Aspiración e imagen Rol social y personal Para nombrar a los amigos
Transculturación digital de la comunicación (22 palabras únicas)	Economización del lenguaje Resignificación de la palabra Préstamo matemático Interjección Ideofonemática
Otras (cuatro palabras)	
Palabras sin clasificar (30 palabras)	

En los siguientes apartados se presenta el análisis por palabras de cada categoría y función comunicativa. Comienza con la más cercana a los orígenes de la cultura digital, cuando imperaba un enfoque técnico. Se sigue con la categoría interpersonal que da cuenta de la relación más social y humana que se da en el Internet, y finalmente se cierra el análisis con las palabras categorizadas como en transición o en cambio (transculturación digital de la comunicación).

Comunicación técnica

En esta categoría, las palabras se agrupan según dos funciones comunicativas: una con sentido operativo (seis palabras) y otra que refiere a objetos digitales (dos palabras, cada una cuenta con dos menciones). En la categoría se contabilizaron diez menciones en total, que equivalen al 3.4 % de las 293 palabras que conforman el corpus total de la investigación. En la Tabla 3 se muestra la distribución de palabras de la categoría comunicación técnica según su función comunicativa, y posteriormente se presenta una selección de palabras con una propuesta de descripción.

Tabla 3

Distribución de palabras de la categoría comunicación técnica

Función comunicativa	Palabras únicas	%	Menciones	%
Operativo o técnico	6	7.06	6	2.05
Objeto digital	2	2.35	4	1.37
Total	8	9.41	10	3.41

1. **Meme.** Objeto digital. Dos menciones. Se refiere a una imagen acompañada de un texto en el que usualmente se hace burla de algo o alguien.
2. **Selfie.** Objeto digital. Una mención. La *selfie* es una fotografía que se toma uno mismo. Deriva del inglés *self*.
3. **Google.** Lenguaje técnico. Una mención. Google es un servicio de Internet. Su principal producto es *Google Search*, uno de los motores de búsqueda más utilizados en el mundo.
4. **Hashtag.** Lenguaje técnico. Una mención. Un *hashtag* es un marcador social que se utiliza para rastrear palabras o frases. Es precedido por el símbolo de numeral (#).
5. **IG.** Lenguaje técnico. Una mención. IG es la abreviatura de Instagram, una de las redes sociodigitales más utilizadas—junto con TikTok—por los jóvenes bachilleres.

Las palabras de esta categoría son parecidas a las que acompañaron a la cultura digital, incipiente e inicial de los 80 y 90, cuando la computadora irrumpió en la sociedad, impactando a su vez en las formas de hablar de los usuarios de sistemas computacionales. Las manifestaciones lingüísticas de la época se relacionaban en gran medida con el lenguaje informático. Palabras y acrónimos como *arroba*, *diskette*, *hardware*, *http*, *hoja de cálculo*, *impresora*, *Internet*, *monitor*, *mouse*, *ofimática*, *procesador de palabras*, *software*, *teclado*, *unidad central de proceso*, *USB* o *VGA* se incorporaron a la comunicación cotidiana en escuelas, oficinas y otros espacios en los que las computadoras fungían como herramientas de estudio y trabajo.

Además de las palabras operativas o técnicas, en esta categoría también se identificaron dos palabras relacionadas con objetos digitales en un sentido nominal (o de uso sustantivo) para referirse a ‘algo’ que se genera o circula en el ciberespacio, en redes sociales o mensajeros instantáneos. Las dos palabras de esta función comunicativa son *meme* y *selfie*. En la [Figura 1](#) se muestra una nube con las palabras de la categoría de comunicación técnica.

Comunicación interpersonal

En esta categoría se agrupan palabras con cinco funciones comunicativas. Es la más densa de todas, con 185 menciones, o 63 % del corpus ([Tabla 4](#)). Esto sugiere que las palabras de la comunicación interpersonal tienen un sentido de uso más común para los estudiantes de bachillerato, pues las usan para describir actitudes, aspiraciones, roles sociales y estados de ánimo, e incluyen formas de referirse a sus amigos. Los profesores tienen mayor afinidad con palabras de la categoría técnica, lo que en cierto modo dificulta la comunicación en el aula.

Figura 1

Palabras de la categoría de comunicación técnica



Tabla 4

Distribución de palabras de la categoría de comunicación interpersonal

Función comunicativa	Palabras únicas	%	Menciones	%
Actitud	15	17.65	52	17.75
Aspiración e imagen	12	14.12	42	14.33
Rol social y personal	10	11.76	39	13.31
Estado de ánimo	7	8.24	34	11.60
Referencia a amigos	6	7.06	18	6.14
	50	58.82	185	63.14

A continuación, se presenta un listado de cinco palabras de esta categoría, junto con una propuesta de definición.

1. **Shippear.** Aspiración e imagen. 15 menciones. *Shippear*, *shipear* o *chipear* es un verbo que se refiere al deseo de emparejar a dos personas porque se considera que hacen bonita pareja.
2. **Cringe.** Estado de ánimo. Diez menciones. Este término es una voz inglesa que al español se traduce como 'encogerse', pero se refiere a una sensación de vergüenza o asco.
3. **Crush.** Rol social y personal. Diez menciones. Este es un sustantivo que se usa para etiquetar a las personas como un 'amor platónico'.
4. **Stalkear.** Actitud. Ocho menciones. Se usa como un verbo que describe la acción de 'acosar' o de vigilar el perfil en redes sociales de alguien.

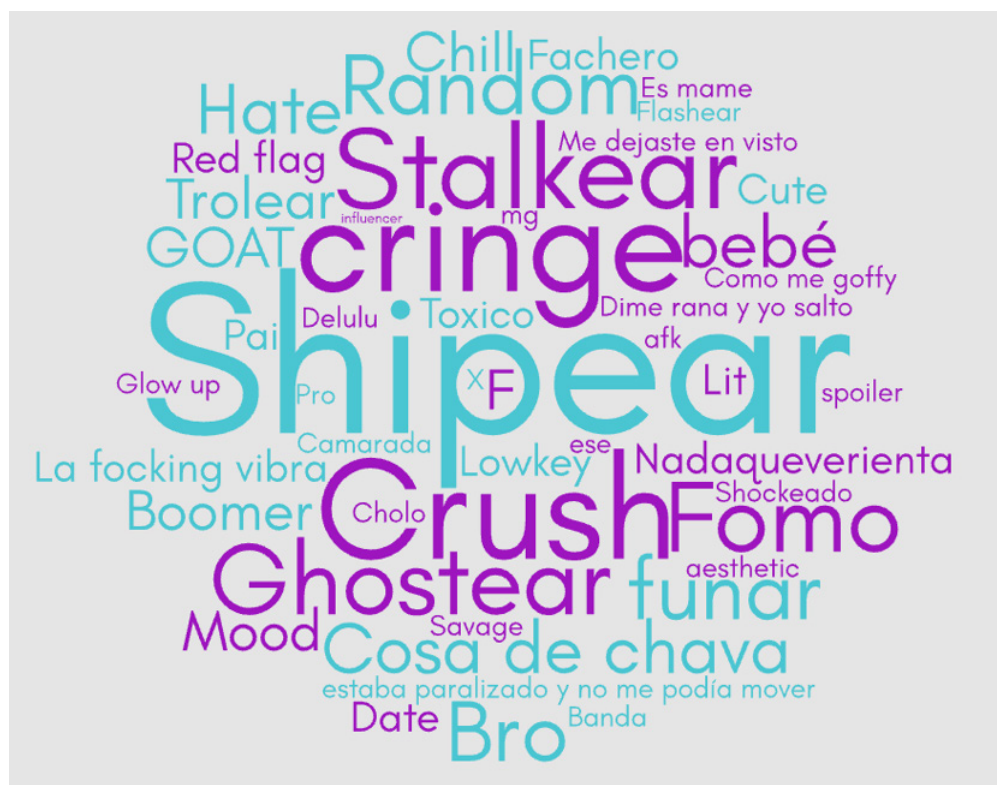
5. **FOMO**. Estado de ánimo. Siete menciones. Proviene del inglés *fear of missing out*, que traducido al español es “miedo a perderse algo”.

Cuatro palabras adicionales de esta categoría llaman la atención al romper con la tendencia del idioma inglés y representar una forma de visibilizar el Sur Global. Estas tienen sus orígenes en videos de *influencers*, videos cortos o incluso series españolas, lo que evidencia que en esta categoría las palabras se alejan de lo técnico y responden al carácter globalizante del Internet. Lo anterior da cuenta de la cercanía con otras culturas gracias a la globalización, pero también deja ver que el lenguaje es una manera en que los países latinoamericanos se hacen presentes en el ciberespacio.

Las cuatro palabras que aludimos son *fachero* (aspiración e imagen, tres menciones), usada como sustantivo para referirse a una persona atractiva o con buen estilo, cuyo origen se remonta a países como Argentina, Bolivia y Uruguay; *pai* (para nombrar a los amigos, tres menciones), empleada como un sustantivo para referirse a amigos, cuyo origen puede ser Puerto Rico, donde significa ‘papá’; *la fockin vibra* (para nombrar a los amigos, tres menciones), que, aunque hace uso de una palabra en inglés, suele ser utilizada en series españolas (por eso se escribe con una ortografía caprichosa) para indicar que una persona es destacada; y el acrónimo *GOAT* (aspiración e imagen con cuatro menciones), que quiere decir ‘*the greatest of all times*’ (el mejor de todos los tiempos). Aunque en el contexto juvenil no se trata como tal; se traduce como ‘la cabra’ (Figura 2).

Figura 2

Palabras de la categoría de comunicación interpersonal



Transculturación digital de la comunicación

En la categoría de transculturación digital de la comunicación se ubicaron las palabras que están en tránsito, que están cambiando o transformándose, ya sea porque se presentan de forma economizada o resignificadas, como interjecciones o préstamos, o en expresiones ideofonemáticas. Esta categoría tiene 64 menciones que equivalen al 21.84 % del corpus. En la [Tabla 5](#) se muestra su distribución. Posteriormente, se incluye una selección de palabras representativas de la categoría, con una definición recuperada de las respuestas de las y los estudiantes.

Tabla 5

Distribución de palabras de la categoría de transculturación digital de la comunicación

Función comunicativa	Palabras únicas	%	Menciones	%
Economización del lenguaje	12	14.12	43	14.68
Interjección	3	3.53	8	2.73
Resignificación de la palabra	3	3.53	6	2.05
Préstamo matemático	2	2.35	4	1.37
Ideofonemática	2	2.35	3	1.02
	22	25.88	64	21.84

1. **IDK.** Economización del lenguaje. Seis menciones. Este acrónimo se emplea para simplificar la frase en inglés *I don't know*, que se traduce al español como 'no sé'.
2. **DM.** Economización del lenguaje. Cuatro menciones. Se emplea para simplificar la frase en inglés *direct message*, que se traduce al español como 'mensaje directo'.
3. **El delicioso.** Resignificación de la palabra. Tres menciones. Entre los jóvenes, se usa como sustantivo que funge como sinónimo de 'relaciones sexuales'.
4. **X2.** Préstamo matemático. Dos menciones. Se lee 'por dos' y quiere decir 'yo también'.
5. **Quedé trinomio cuadrado perfecto.** Préstamo matemático. Dos menciones. Es una expresión que indica que la persona quedó perpleja.

Al economizar el lenguaje, la escritura y la lectura no siempre se mantienen iguales. WTF se lee como *what the fuck*, al igual que NTP (no te preocupes), pero LOL (*laughing out loud*) se lee 'lol'. La pronunciación de GPI (gracias por invitar) se hace en español, pero también se escucha una mezcla del inglés con el español: GP se puede decir en inglés como /dʒi pi/, y la i se lee en español. IDK se lee en español, pero DM puede leerse tanto en tanto español como en inglés, lo mismo que POV (*point of view*). Por su parte, OK siempre se lee en inglés. Pronunciar en inglés da estatus, aunque el acrónimo provenga del español, como es el caso de GPI. La pronunciación y el uso de ciertas palabras les sirve a las y los estudiantes para destacar, para mantenerse a la moda, para verse bien.

En el corpus se encontraron cuatro palabras resignificadas en distintos niveles. *Lit*, *i.e.*, literal, que en realidad sería el adverbio *literalmente*. El cambio en esta palabra también podría cumplir con la función de economizar el lenguaje. La palabra *literal* suele reemplazar a *literalmente*.

Finalmente, está la escritura ideofonemática, que en este grupo de informantes se expresó con XD (dos menciones). Esta combinación de dos letras representa una cara con los ojos cerrados y apretados y una gran sonrisa. Se puede ver al girar la cabeza 90° con sentido levógiro (ver [Figura 3](#))

Figura 3

Palabras de la categoría de transculturación digital de la comunicación



Conclusiones

En cuanto a la valoración de las categorías de análisis, propuestas en este artículo para ordenar un corpus de palabras recogido en siete bachilleratos mexicanos de la zona limítrofe de Xalapa, la capital de Veracruz, concluimos que la estructura de corte histórico fue útil, pues evidencia el sentido actual de la cultura digital de las y los jóvenes estudiantes, sus orígenes técnicos y su transculturación hacia un lenguaje más contracultural. Por el lado técnico de la cultura digital, se observa que este tipo de palabras se mantienen presentes en las manifestaciones lingüísticas de los jóvenes bachilleres, si bien de forma moderada, pues solamente un 9.41 % del corpus se sigue refiriendo a objetos digitales como la *selfie* o el *me-me*, y a nociones operativas o técnicas del campo informático y computacional en relación con *software* y aplicaciones de uso frecuente en el bachillerato, como Google, Word o Instagram. Esto evidencia que la cultura digital actual es menos técnica y operativa que la que se definió en las décadas de los 80 y 90.

La segunda categoría de análisis incluye las que se han arraigado en las formas de ser actuales, que ya son comunes y aceptadas no solo por jóvenes, sino también por usuarios de redes sociales en general. Estas frases y palabras son las que se usan para indicar actitudes y estados de ánimo, como *cringe* o *FOMO*; aspiraciones, como *shipear*; roles sociales, como *GOAT*; y formas de nombrar a los amigos, como *bro*.

El tercer grupo, *i.e.*, las palabras en tránsito o en proceso de construcción y aceptación más amplia, incluye formas para economizar el lenguaje mediante acrónimos, siglas, reducciones de palabras o escritura ideofonemática, como es el caso de *literal*, en lugar de *literalmente*; POV para decir ‘punto de vista’, X2 para decir ‘también’; y XD para incluir una risa en mensajes de texto. También hay palabras que se están resignificando entre los jóvenes, como *delicioso*, *detonar* o *six-seven*. Este grupo de palabras, propias de la transcultura digital, ocupó una cuarta parte del corpus, lo que podría explicarse a partir del uso intenso de redes sociales y otros servicios digitales por parte de los jóvenes, donde voces de influencia de diferentes geografías se presentan ante sus audiencias con mensajes que penetran, tanto en forma como en fondo, la cultura digital de manera diferenciada y sesgada en términos de género, clase y origen social.

En relación con el análisis de las manifestaciones lingüísticas de las y los estudiantes de bachillerato, advertimos que el ciberespacio ha logrado que el inglés se presente como un lenguaje cercano a la juventud; si bien es cierto que se han desdibujado las fronteras lingüísticas de lo digital y físico, de lo informático, mediático y comunicativo. En el aula, ahora emergen fronteras comunicativas entre docentes y estudiantes, particularmente relacionadas con las brechas generacionales.

A la luz de los resultados, se hace evidente que el inglés es el lenguaje hegemónico, en parte respondiendo a las tendencias de producción y consumo de contenido, pero también a las interacciones entre las personas y el *software* que surgen en el ciberespacio. En el contexto social globalizado en el que las y los estudiantes construyen su identidad, el inglés se ha convertido en un lenguaje próximo que, además de dotarlos de cierto capital lingüístico por su cotidiano, se va asumiendo como parte de la identidad y de la cultura digital. En este sentido, cabe reflexionar sobre la identidad global de los jóvenes frente a los recursos educativos y el contenido que la escuela puede brindar, en contraste con la información que los jóvenes consumen y crean en el ciberespacio.

La investigación de Llano (2024), con estudiantes de primer semestre de una carrera de la Universidad Mayor de San Simón de la ciudad de Cochabamba, Bolivia, presenta algunas similitudes con la presente investigación. Pese que la muestra fue distinta tanto en rango de edad como en nivel educativo, e incluso con miles de kilómetros de diferencia, algunas manifestaciones fueron similares, como *shippear*, *stalkear*, *delicioso*, *outfit*, *selfie*, *aesthetic*, *streaming* y *hate*, por mencionar algunas.

Como trabajos futuros, queda recuperar los análisis de las palabras que usan los jóvenes bachilleres en el espacio digital con propósitos violentos (Gutiérrez et al., 2025) o de producciones literarias (Corona et al., 2024), que ya hemos analizado en otros espacios para probar si la categorización empleada con el corpus funciona y diferencia las palabras en torno al sentido comunicativo y evolutivo de la cultura digital, esperando que sean las categorías interpersonales y de transcultura digital las que agrupen el mayor número de palabras, dejando no en el pasado, pero sí en un menor número, a las que tienen un sentido principalmente técnico u operativo.

De igual forma, valdría la pena realizar una exploración más profunda de los sentidos de comunicación que los estudiantes otorgan a estas manifestaciones lingüísticas en el contexto escolar. Su empleo para la comunicación con docentes y autoridades, así como para la interacción con sus pares, el establecimiento de relaciones afectivas, el posicionamiento ante ciertas temáticas sociales, el uso de plataformas

educativas y el consumo del contenido propio de las clases, podrá servir de evidencia para esbozar la identidad juvenil y la cultura digital de los jóvenes de bachillerato.

Como medio de comunicación, interacción y transculturación digital, el lenguaje consolida, expande y transforma la cultura digital de los estudiantes de bachillerato, trascendiendo las reglas gramaticales, ortográficas y de pronunciación, así como los sentidos semánticos y léxicos de las palabras y frases que circulan por Internet y se usan tanto dentro como fuera del entorno digital. Las formas de comunicación en las aulas de bachillerato deberían buscar flexibilizarse y adaptarse según el interlocutor, además de romper estereotipos de formalidad e incorporar nuevos significados que la comunidad estudiantil dota de sentido por modas y resignificaciones locales que el ciberespacio ha convertido en globales.

Declaratoria de uso de inteligencia artificial generativa

Finalmente, sobre el empleo de inteligencia artificial generativa en la elaboración de este artículo, declaramos haber usado ChatGPT (versión 5 Pro) para la traducción al inglés y al portugués del resumen. No usamos herramientas basadas en modelos de lenguaje de gran tamaño (LLMs) para procesar datos ni escribir o corregir el texto.

Reconocimientos

Esta investigación es parte del proyecto *Cultura digital en el aula de bachillerato: exploración de sus manifestaciones*, consignada en el Sistema de Registro y Evaluación de la Investigación de la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Veracruzana con el número de proyecto 394392025128.

Referencias

- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Editorial Losada.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Amorrorrtu.
- Casillas, M. A., y Ramírez, A. (2015). *Génesis de las TIC en la Universidad Veracruzana: Ensayo de periodización*. Editorial Tintable.
- Cassany, D. (2012). *En línea: Leer y escribir en la red*. Editorial Anagrama.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Castillo, E. A., y Angulo, M. (2024). Efectos comunicativos del ciberlenguaje en estudiantes de la licenciatura en idiomas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 3943-3961. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15135

- Corona, A., Benítez, L., y Ramírez, A. (2024). Evaluación de producciones literarias escolares a través del conteo de palabras únicas y densidad léxica digital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 94(1), 101-111. <https://doi.org/10.35362/rie9416091>
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge University Press.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Losada. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/en-la-escuela.pdf>
- Espinoza, A., Barrios, P., Brito, A., Galdames, V., Leal, F., Maldonado, A., y Torres, J. (2025). Barreras léxicas entre docentes milenial y estudiantes alfa en segundo ciclo básico de escuelas particulares subvencionadas de la comuna de Curicó. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 24(55), 85-102. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v24i55.3028>
- Ferrández, T., y Belda, M. (2025). La influencia del lenguaje virtual en la ortografía y la redacción de textos en adolescentes. *Revista Docentes 2.0*, 14(2), 73-81. <https://doi.org/10.37843/rtd.v18i1.523>
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido* (2a ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- González, J. R. (2025). La cultura digital docente como proceso de transición permanente en la educación superior. En J. J. Gutiérrez, A. León, A. López y P. Román (Eds.), *Competencias digitales en educación: innovación y retos en la era digital* (pp. 329-351). Dykinson. <https://doi.org/10.14679/4022>
- Gutiérrez, C. S., Ramírez, A., y Corona, A. (2025). Palabras tóxicas: violencia verbal en el contexto digital. En Ó. F. López & A. Vázquez (Coords.), *Violenci@ en la Red* (pp. 75-91). Lambda.
- Llano, M. A. (2024). Neologismos y anglicismos usados por la generación Z en la interacción cotidiana por la influencia de las redes sociales. *Revista Kipus Científicus*, 2(2). 11-25 <https://revistas.umss.edu.bo/index.php/kipus-cientificas/article/view/1097>
- Nevárez, L., González, J., y Rizzo, E. (2025). Impacto en el ámbito profesional y estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades lingüísticas en el nivel superior: mejora de las competencias comunicativas. *Reincisol*, 4(7), 1431-1456. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)1431-1456](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)1431-1456)
- Ramírez, A. (2023). *Cultura Digital en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. COBAEV.
- Salamanca, S., y Salamanca, L. (2025). Las redes sociales y la influencia del ciberlenguaje en el contexto educativo. *Revista dialéctica*, 3(25), 747-764. <https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i25.3994>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). *Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2019–2022*. Dirección Académica del CETI. <https://direccionacademica.ceti.mx/docs/Publicaciones/MCC/Redise%C3%B1o%20del%20MCCEMS.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2025a). *Modelo Educativo 2025: Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS)*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/1023480/2025_1_BN_MODELO_EDUCATIVO_2025_MCCMS.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2025b). *Cultura Digital: Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, Modelo Educativo 2025* (1a ed.). SEP. https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2025/09/Funa9X-EQmp-MCC_CULTURA-DIGITAL.pdf

Yasaca, N. E., Alcívar, G. E., Pérez, J.A., Malavé, L. A., y Almeida, M. F. (2025). El Impacto de las Redes Sociales en la Evolución del Lenguaje. *Ciencia y Reflexión. Revista Científica y Multidisciplinaria*, 4(3), 31-46. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.396>





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
LENGUAJE, COMUNICACIÓN Y CULTURA DIGITAL

Videollamadas por celular: aprendizajes y desafíos en la infancia temprana

Mobile Videocalls: Learning and Challenges in Early Childhood

Chamadas de vídeo por celular: aprendizados e desafios na primeira infancia

Laura Ramírez¹ , Carla De Benedictis² ,
Macarena Quiroga³ , Celia Rosemberg⁴ 

Highlights

- Las videollamadas por celular habilitan una comunicación multimodal en la infancia.
- Los niños integran recursos visuales para sostener la comunicación.
- El control de la cámara aumenta con la edad.
- La mediación adulta andamia el uso comunicativo del dispositivo.
- La interacción mediada por videollamada amplía los recursos comunicativos infantiles.

Resumen

El acceso extendido a distintas tecnologías ha dado lugar a nuevas formas de interacción. Si bien el uso pasivo de pantallas ha sido asociado negativamente al desarrollo lingüístico infantil, se ha señalado que las videollamadas implican un uso distinto que podría suponer una participación favorable para los intercambios comunicativos. Este estudio analizó cómo niños y niñas de entre dos y seis años de edad utilizan la cámara del celular durante videollamadas familiares, con el objetivo de describir las estrategias multimodales que emplean para sostener la comunicación. Se realizó un análisis cualitativo de 24 videollamadas, segmentadas y codificadas con el *software* ELAN, a partir del cual se identificaron distintas configuraciones en el uso del dispositivo: celular apoyado, sostenido por un adulto o sostenido por el niño. Los resultados muestran que, en todas las configuraciones, los niños integran información visual a la interacción—acercando objetos, moviendo la cámara o dando indicaciones al interlocutor—, aunque el grado de autonomía y control del dispositivo aumenta con la edad. Los más pequeños tienden a perder noción del encuadre y requieren mayor mediación adulta, mientras que los más grandes presentan un uso más consciente y coordinado. Estos hallazgos dan cuenta de cómo las videollamadas, cuando son acompañadas por un otro más experto, pueden propiciar interacciones con una participación activa de los niños y las niñas.

Palabras clave: interacción social, lenguaje hablado, infancia, desarrollo del lenguaje, teléfono móvil

- 1 Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental "Dr. Horacio J. A. Rimoldi" CIIPME-CONICET, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: ramirezlaura91@hotmail.com.
- 2 Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). CIIPME-CONICET, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: cadedebenedictis@gmail.com
- 3 Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (UAM-FLACSO). CIIPME-CONICET, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: macarenasolquiroga@gmail.com
- 4 Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). CIIPME-CONICET, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: crosem@hotmail.com

Cómo citar: Ramírez, L., De Benedictis, C., Quiroga, M., y Rosemberg, C. (2026). Videollamadas por celular: aprendizajes y desafíos en la infancia temprana. *Enunciación*, 31(1), e24228. <https://doi.org/10.14483/22486798.24228>

Artículo recibido: 15 de octubre de 2025; aprobado: 27 de marzo de 2026

Abstract

Widespread access to different technologies has given rise to new forms of interaction. While passive screen use has been negatively associated with children's language development, it has been noted that videocalls involve a different kind of use that could foster favorable participation in communicative exchanges. This study analyzed how children between two and six years of age use their cellphone's camera during family video calls, with the aim of describing the multimodal strategies they employ to sustain communication. A qualitative analysis of 24 videocalls was carried out. The data were segmented and coded using the ELAN software, from which different device-use configurations were identified: cellphone propped up, held by an adult, or held by the child. The results show that, across all configurations, children integrate visual information into the interaction—bringing objects closer, moving the camera, or giving directions to their interlocutor—although the degree of autonomy and control over the device increases with age. Younger children tend to lose track of the frame and require greater adult mediation, while older children show more conscious and coordinated use. These findings illustrate how videocalls, when accompanied by a more experienced other, can foster interactions with active participation from children.

Keywords: social interaction, spoken language, childhood, language development, mobile phones

Resumo

O acesso generalizado a diferentes tecnologias deu origem a novas formas de interação. Embora o uso passivo de telas tenha sido associado negativamente ao desenvolvimento linguístico infantil, observa-se que as videochamadas envolvem um uso distinto que poderia favorecer uma participação positiva nas trocas comunicativas. Este estudo analisou como crianças de dois a seis anos de idade utilizam a câmera do celular durante videochamadas familiares, com o objetivo de descrever as estratégias multimodais que empregam para sustentar a comunicação. Foi realizada uma análise qualitativa de 24 videochamadas, segmentadas e codificadas com o software ELAN, a partir da qual foram identificadas diferentes configurações no uso do dispositivo: celular apoiado, sustentado por um adulto ou sustentado pela criança. Os resultados mostram que, em todas as configurações, as crianças integram informação visual à interação—aproximando objetos, movendo a câmera ou dando indicações ao interlocutor—, embora o grau de autonomia e controle do dispositivo aumente com a idade. As crianças menores tendem a perder a noção do enquadramento e necessitam de maior mediação adulta, enquanto as maiores apresentam um uso mais consciente e coordenado. Esses achados evidenciam como as videochamadas, quando acompanhadas por um outro mais experiente, podem propiciar interações com participação ativa das crianças.

Palavras-chave: interação social, linguagem falada, infância, desenvolvimento da linguagem, telefones móveis

Introducción

El desarrollo del lenguaje está estrechamente relacionado con las interacciones de las cuales los niños y las niñas participan cotidianamente en el marco de su familia y comunidad (Bruner, 1985; Nelson, 1996; Rosenberg *et al.*, 2020, 2022; Rowe y Weisleder, 2020). Históricamente, estas interacciones eran principalmente presenciales. Sin embargo, el acceso a distintas tecnologías dio lugar a nuevas formas de sostener las interacciones: conversaciones telefónicas y, hoy en día, videollamadas.

Ya Busch (2018) señalaba que, con el incremento en el acceso a computadoras y cámaras web, las videollamadas se habían vuelto una práctica habitual para sostener los vínculos familiares. En Argentina, Calzado *et al.* (2020) observaron que el uso de esta modalidad se pronunció durante el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO). Terminado el aislamiento preventivo, el uso de las videollamadas continuó extendiéndose en la población (Glick *et al.*, 2022). Hoy en día, las videollamadas tienen un rol importante en el sostenimiento de las relaciones sociales y afectivas, no solo entre niños y niñas, sino también con adultos, como lo son sus padres, madres o abuelos y abuelas, y otros familiares.

Si bien autores como [Medawar et al. \(2023\)](#) han señalado que el uso pasivo de pantallas puede ser contraproducente para el desarrollo lingüístico infantil en tanto implica un tiempo no dedicado a interacciones con otras personas, las videollamadas podrían suponer un uso distinto de la tecnología. Aunque implican la mediatización de intercambios por medio de pantallas, conllevan una participación activa del niño o niña que podría resultar enriquecedora. Incluso entre los adultos que restringen el acceso a pantallas en las infancias, muchos valoran positivamente las videollamadas, en particular por facilitar el sostenimiento de contactos sociales. Así, los niños menores de dos años realizan videollamadas regularmente ([McClure et al., 2015](#)). En este sentido, es posible considerar que la manipulación del teléfono celular o móvil⁵ configura una herramienta de comunicación dentro de prácticas culturalmente relevantes que los niños y las niñas llevan adelante. Se configura como un artefacto ([Cole, 1999](#)), un elemento constituyente de la cultura contemporánea, y su mediación da lugar a interacciones particulares con otros y otras. Sus distintos usos son compartidos y pasan a formar parte del acervo de sentidos de la comunidad, por lo cual su uso eficiente es un aspecto clave de las interacciones cotidianas.

Dado el uso que las niñas y los niños muy pequeños hacen de los celulares, se destaca la importancia de examinar las interacciones que se producen en estos contextos, a fin de conocer si el uso de las pantallas da lugar al empleo de estrategias y habilidades comunicativas distintas. Específicamente, nos proponemos explorar si, en el marco de las videollamadas con celular, los niños y las niñas de hasta seis años de edad hacen uso de las oportunidades de interacción multimodal que esta tecnología habilita. Así las cosas, en este estudio exploratorio buscamos responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo emplean los niños y las niñas la cámara del celular durante sus videollamadas para sostener la comunicación con otros?
2. ¿Qué estrategias multimodales (gestos, movimientos, enfoques, acercamientos) utilizan?
3. ¿Qué dificultades se les presentan y cómo intervienen los adultos para andamiar ese aprendizaje?

Marco teórico

Las conversaciones cotidianas

El habla dirigida a las niñas y los niños pequeños tiende a contener una proporción considerable de referencias al presente o al pasado y el futuro inmediato; a medida que crecen, sus conversaciones comienzan a desplazarse en el tiempo y el espacio, logrando incluir referentes ausentes ([Motamedi et al., 2024](#); [Veneziano, 2001](#)). Durante estas conversaciones, emplean gestos para comunicarse, para brindar información tanto redundante como complementaria, ampliando sus posibilidades comunicativas y brindándoles herramientas a sus interlocutores para interpretarlos ([Goldin-Meadow, 1999](#); [Guevara et al., 2020](#); [Guevara y Rodríguez, 2023](#); [Murgiano et al., 2021](#); [Rodríguez, 2018](#)).

⁵ Utilizaremos el término *celular* para referirnos al teléfono móvil, por ser la expresión más frecuente en este contexto.

Entre los 19 y los 27 meses de edad, durante lo que se conoce como el *período de dos palabras*, se produce un acoplamiento de gestos y palabras que constituye una forma de composición semántica infantil (Rodríguez, 2018). Entre estos usos conjuntos, es posible diferenciar: (i) la redundancia, donde ambos signos tienen un mismo significado, como en el caso de la producción del nombre de aquello que se señala; y (ii) la suplementariedad, cuando el gesto y la palabra otorgan diferente información de un mismo referente, como señalar un objeto (libro) y emitir una palabra (mamá) apuntando a una relación que podría ser ‘el libro de mamá’. A medida que disminuye el uso redundante, aumentan los mensajes con combinación suplementaria (Butcher y Goldin-Meadow, 1993; Rodríguez, 2018).

Otros estudios, como el de Alam *et al.* (2020), analizaron el uso de gestos durante la construcción de narrativas con niñas y niños más grandes. Los niños y las niñas de cinco años utilizaban una mayor cantidad de gestos cuando narraban con un par que cuando lo hacían solos. Además, durante la presentación de información estructurada, registraron una mayor presencia de gestos dentro de la narrativa que por fuera de ella. Ambos resultados sugieren que el uso de gestos se vincula tanto con factores sociales (la interacción con otro u otra) como con factores discursivo-cognitivos (la integración de la información verbal en una narrativa coherente). A medida que crecen, al explicar, acompañan sus expresiones verbales con gestos, aunque la relación entre gestos y palabras puede variar en función de su nivel de comprensión (para una revisión más detallada, ver Capone y McGregor, 2004).

En el marco de sus comunicaciones, los niños y las niñas recurren a información de distinto tipo (verbal y visual). En este sentido, McNeill (1981, 1985) sostiene que los gestos y el habla se encuentran sincronizados; los hablantes construyen, de manera simultánea con el habla, representaciones concretas de significado. Gestos y habla forman parte de una estructura psicológica común; se desarrollan conjuntamente y ambos cumplen funciones textuales, pragmáticas y semánticas. Como señalan Español *et al.* (2022), el desarrollo infantil se produce en un contexto multimodal, y las niñas y los niños participan desde su nacimiento en interacciones que les brindan información para sus distintos sistemas perceptivos. Si bien durante los primeros años de vida la multimodalidad es un factor clave en el desarrollo, pues permite alcanzar una competencia lingüística adecuada, también será utilizada en las interacciones a lo largo de la vida (Rodríguez, 2018).

Las conversaciones mediadas por tecnología

La comunicación mediada por tecnología, e.g., llamadas telefónicas o videollamadas, implica una interacción entre participantes que se encuentran en distintos espacios. Este desplazamiento en el espacio supone un desafío para las niñas y los niños pequeños, quienes están acostumbrados a acompañar su habla con gestos, expresiones y/o señalamientos. Por ejemplo, los menores de cinco años señalan o gesticulan sin tener en cuenta que su interlocutor no puede verlos (Ballagas *et al.*, 2009).

Durante las comunicaciones telefónicas, la falta de información visual requiere reponer datos exclusivamente mediante palabras y ser lo suficientemente explícito para poder ser comprendido (McGregor, 2021). Si bien las llamadas telefónicas y las videollamadas conectan a personas espacialmente separadas, la videollamada permite acceder visualmente al mundo del otro. Esta información brinda un panorama más amplio del contexto del otro, lo que se ha asociado con una mayor motivación por parte de las niñas

y los niños pequeños, pues pueden emplear gestos o acercar objetos a la cámara y no dependen exclusivamente de la interacción verbal (Ames *et al.*, 2010; Ballagas *et al.*, 2009; Matsumoto *et al.*, 2021; McClure y Barr, 2017; Myers *et al.*, 2024; Tarasuik y Kaufman, 2017).

De esta forma, las videollamadas presentan ventajas respecto a la participación de las niñas y los niños pequeños frente a las llamadas telefónicas. McGregor *et al.* (2021) contrastaron el empleo de gestos por parte de niños y niñas entre los seis y los nueve años durante una llamada de audio y una con audio y video. Si bien empleaban gestos en ambas modalidades, lo hacían más durante la videollamada. Al estudiar cualitativamente la construcción de narrativas en el marco de las videollamadas, Ramírez *et al.* (2022) encontraron que, replicando el ‘mostrar para narrar’ identificado en las interacciones presenciales (Demir *et al.*, 2015), una niña y un niño, ambos de cuatro años empleaban la cámara para mostrar objetos o acciones importantes para sus narrativas.

Un estudio reciente que estudió videollamadas entre nietos y abuelos (Ramírez *et al.*, 2024) destacó que estos últimos emplean preguntas y comentarios para promover la conversación. Asimismo, otros estudios (McClure *et al.*, 2018; Myers *et al.*, 2024) mostraron que la sensibilidad de los abuelos y las abuelas del otro lado de la pantalla predecía la atención de los niños en la videollamada.

McClure *et al.* (2018) estudiaron los marcos de atención conjunta visual (MACV) en bebés durante videollamadas. Distinguieron los MACV dentro de la pantalla, donde quien inicia dirige la atención de su interlocutor hacia un objeto o persona que está de su mismo lado de la pantalla (e.g., el bebé muestra un juguete a su abuelo, con quien tiene la videollamada) y los MACV entre pantallas, donde el iniciador dirige la atención de su interlocutor hacia un objeto o persona que se encuentra de su lado (un abuelo pregunta por la ropa que él tiene puesta). Los autores citados observaron un predominio de los MACV dentro de la pantalla y, a mayor edad, una mayor tendencia a generar MACV entre pantallas. Además, observaron que un niño de 23 meses movía la cámara para mostrar objetos, lo que fue interpretado como un indicio de conciencia sobre el campo visual del interlocutor.

Por otra parte, quienes acompañan presencialmente la videollamada pueden escuchar qué sucede a ambos lados, pudiendo cumplir distintos roles durante la conversación: mediar ante problemas técnicos (McClure y Barr, 2017; Franco Accinelli *et al.*, 2023), repetir comentarios o preguntas (Ames *et al.*, 2010; Ballagas *et al.*, 2009; Busch, 2018; McClure y Barr, 2017; Franco Accinelli *et al.*, 2023), proponer temas de conversación (Ames *et al.*, 2010; Ballagas *et al.*, 2009; Busch, 2018) y promover la construcción de narrativas mediante preguntas (Franco Accinelli *et al.*, 2023). Así, cumplen un rol fundamental en el desarrollo de la videollamada (Busch, 2018). La presencia de otras personas también permite a los niños y las niñas regular su propia participación, pudiendo ‘entrar y salir’ de la conversación (Ames *et al.*, 2010). Esto permite pensar en las formas en que las videollamadas pueden dar lugar a intercambios ricos para el desarrollo del lenguaje infantil.

En este sentido, Glick *et al.* (2022) señalan que las videollamadas permiten una interacción más adecuada para las infancias, al incluir información visual y múltiples participantes (presentes y virtuales). En vista de los antecedentes presentados y el creciente uso de las videollamadas para sostener vínculos sociales, nos proponemos explorar las estrategias que emplean niños y niñas entre dos y seis años durante este tipo de interacciones. Específicamente, nos centraremos en el uso del celular como artefacto mediador. Nos interesa identificar cómo se manipula el dispositivo para aprovechar las posibilidades que ofrece la cámara en la construcción de intercambios con los interlocutores. Atenderemos así a explorar el uso que

los niños y niñas hacen de la cámara y las estrategias multimodales que emplean durante las videollamadas, pero también los desafíos que presenta el uso de estos artefactos.

Estos estudios permiten destacar el papel central del entramado multimodal en la comunicación infantil, en tanto los niños y las niñas articulan habla, gestos y recursos visuales en la construcción de significado. En este sentido, las interacciones mediadas por tecnología introducen desafíos específicos, pues los interlocutores no comparten el mismo espacio físico y el acceso a la información gestual y visual puede verse restringido o mediado por el dispositivo. No obstante, la evidencia muestra que la mediación adulta contribuye a sostener y organizar estos intercambios, al tiempo que, en el caso de las videollamadas, se configuran marcos de atención conjunta visual que posibilitan la coordinación de la referencia. En este proceso, los niños y las niñas despliegan estrategias como el uso de la cámara para enfocar aquello que desean mostrar, lo que amplía las posibilidades de construcción de referencia en la interacción. De este modo, la multimodalidad no desaparece en las interacciones mediadas por tecnología, sino que se reconfigura en función de las posibilidades y restricciones del entorno digital.

Metodología

Corpus

En el marco de una investigación sobre el desarrollo del lenguaje y el discurso en contextos de crianza durante el ASPO decretado en Argentina en marzo del 2020 ([Decreto 297/2020](#)), se conformó un corpus de videofilmaciones de niños y niñas pequeños utilizando distintos dispositivos digitales. Las filmaciones del corpus *Contextos naturales de interacción en los hogares en los que los/as niños/as usan tempranamente tecnología* ([Rosemberg et al., 2023](#))⁶ fueron realizadas por los adultos convivientes.

Siguiendo los lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades definidos por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina ([CONICET, 2006](#)), a las familias se les informó que los videos serían usados en el marco de investigaciones en el marco del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y experimental Dr. Horacio J. A. Rimoldi CIIPME-CONICET. Asimismo, todos los adultos responsables firmaron un consentimiento informado donde se aseguraba el anonimato y la confidencialidad de la información. Se les indicó que podían retirarse de la investigación cuando desearan.

Procedimiento de obtención de la información empírica

Se les solicitó a los adultos convivientes que grabaran interacciones de niños y niñas de hasta seis años utilizando distintos dispositivos electrónicos.

6 El corpus *Contextos naturales de interacción en los hogares en los que los/as niños/as usan tempranamente tecnología* (autoras: Rosemberg, C.R., Alam, F. Ramírez, L. Lewinsky, V., Sarlé, P., Giordano, C., Franco, A., Ibáñez, M. I., Stein, A., Migdalek, M., Martínez, S., De Benedictis, C., Audisio, C. González, Lynn, E.) fue recolectado por el equipo de la Dra. Celia Rosemberg con el financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina, mediante los subsidios P-UE 2018, *El desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional en la primera infancia. Variaciones en función de las experiencias y los contextos en el Área Metropolitana de Buenos Aires*, y PIP 702/21, *El lenguaje y el discurso en la infancia: oportunidades de desarrollo y aprendizaje en los contextos de los hogares*, bajo la dirección de la Dra. Rosemberg.

Muestra

De los videos que componen el corpus mencionado, se seleccionaron aquellos en los cuales los niños y niñas se encontraran participando de una videollamada con un familiar o amigo por medio del celular. Quedaron excluidas las videollamadas escolares y aquellas que no se realizaran con celular, aunque participaran familiares. Solo se tuvieron en cuenta las videollamadas filmadas con el niño o la niña presente, excluyendo aquellas que estaban filmadas desde la pantalla de su interlocutor.

Se trabajó con una muestra de 24 videollamadas en las que participaba al menos un niño o niña de entre dos y seis años de edad. Esto representó un total de 103.83 minutos de grabación. En la [Tabla 1](#) se presenta una descripción más detallada de la muestra.

Tabla 1

Descripción de los videos analizados

Edad (años)	Cantidad de videos	Promedio de duración (en minutos)	Rango de duración (en minutos)
2	3	3.44	0.54 - 8.39
3	2	1.99	1.47 - 2.5
4	17	4.57	1.23 - 11.22
6	2	6.27	4.14 - 8.39

Análisis de la información empírica

Los videos fueron analizados empleando el *software* ELAN ([Sloetjes y Wittenburg, 2008](#)). Se aplicó el método comparativo constante ([Strauss y Corbin, 1991](#)) para analizar de manera inductiva las formas en que los niños y las niñas manipulan el celular, considerando su uso como recurso multimodal. Por medio del análisis cualitativo de transcripciones de ejemplos reales del corpus, intentamos aproximarnos a una descripción densa ([Geertz, 1973](#)).

En un primer lugar, definimos como unidad de análisis los fragmentos de la interacción donde el niño o la niña manipulaba el celular o modificaba el campo visual de la cámara (e.g., acercando objetos) en el marco de una videollamada. A partir de ellos, realizamos una codificación abierta, atendiendo al uso que se le daba al dispositivo: si se encontraba apoyado en alguna superficie o era sostenido por alguno de los participantes, si acercaban los objetos al teléfono o el teléfono a los objetos. Siguiendo el método comparativo constante ([Strauss y Corbin, 1991](#)), cada fragmento fue comparado de manera sistemática con los previamente codificados, lo que permitió refinar y reagrupar los códigos iniciales en categorías más abstractas. Este procedimiento iterativo permitió identificar similitudes y diferencias en función de la edad y del grado de agentividad de los niños y las niñas, hasta alcanzar la saturación de las categorías.

Resultados y análisis

A partir del análisis cualitativo de los videos, se construyó un primer sistema de categorías que busca dar cuenta de los usos que los niños y las niñas hacen de las posibilidades multimodales de las comunicaciones por videollamada ([Tabla 2](#)).

Tabla 2

Usos de la cámara en el marco de videollamadas con familiares

Configuración de la cámara	Acción de los/as niños/as	Caracterización	Presencia en videos según edad			
			2	3	4	6
Uso de la cámara de su propio celular						
Cámara apoyada	Acercar elementos	El celular está apoyado en algún lugar y el niño acerca objetos para mostrar.	3 (100 %)	1 (50 %)	6 (35 %)	2 (100 %)
	Acercar elementos	El celular es sostenido por otra persona y la niña acerca objetos para mostrar los.	1 (33 %)	1 (50 %)	6 (35 %)	1 (50 %)
Cámara en otra persona	Pedir que lo sigan	El celular es sostenido por otra persona y el niño da indicaciones para que lo sigan, para mostrar lo que desea.	0	0	2 (12 %)	0
	Acercar para mostrar	El celular es sostenido por el mismo niño y, con su otra mano, acerca objetos a la cámara para mostrarlos.	0	0	2 (12 %)	0
Cámara en mano	Enfocar para mostrar	El celular es sostenido por la niña y lo mueve para mostrar lo que desea.	0	1 (50 %)	11 (65 %)	1 (50 %)
Uso de la cámara del celular de su interlocutor/a						
Cámara del interlocutor	Dar indicaciones al adulto	La niña da ciertas indicaciones a su interlocutor para que mueva el celular y muestre algo que desea ver.	0	0	0	1 (50 %)

Uso de la cámara de su celular

Celular apoyado

Se observó que la forma básica de utilizar el celular en las videollamadas era apoyarlo en un lugar fijo. Cuando el celular se mantenía fijo, pese a que la cámara apuntaba hacia un mismo lugar, muchas veces los niños y las niñas no permanecían delante de ella. En este sentido, los más pequeños parecían perder o no tener noción de que la cámara suponía un marco de visión acotada y su padre o madre debían interceder.

Ejemplo 1

Emilio (tres años) habla con su primo arriba de una cama. La madre está presente. El niño se sienta con el celular en la mano pero luego se sigue moviendo hasta apoyarlo en la cama apuntando al techo.

Emilio: ¿Cómo la pasaste en la playa?

Emilio: Sí.

Tía: ¿Qué?

Mamá: Ponete derecho porque no te escucha. Mirá, a ver, preguntale ahora de vuelta.

La madre toma el celular y lo apoya sobre la almohada para que quede más vertical.

Ejemplo 2

Lila (dos años) conversa con su abuela mientras juega con sus muñecas. La madre se encuentra presente en el cuarto pero no participa de la conversación. El celular está ubicado sobre el segundo piso de una casa de muñecas con la que la niña se encuentra jugando.

Abuela: ¿Cómo te gustaría a vos?

Lila se acomoda en el piso quedando fuera del alcance de la cámara.

Lila: Emnn oo.

Madre: No te ve ahí la abuela eh.

Abuela: ¿Eh?

Lila: Ahh.

Madre: No grites, no te ve ahí. Parate.

Madre: O bajá el celu.

Abuela: Sí.

Abuela: Bajá el celular o sino no te veo.

Lila toma el celular que se encontraba apoyado en la parte de arriba de la casa de muñecas y lo apoya en el piso volviendo a quedar visible para su abuela.

En los [Ejemplos 1](#) y [2](#), las adultas presentes deben intervenir para que los niños den cuenta de qué es lo que la cámara está enfocando. En el [Ejemplo 1](#), el niño termina posicionando el celular de manera tal que este no lo enfoca, aunque continúa con la conversación como si lo estuvieran viendo, y su madre debe reacomodarlo. En el [Ejemplo 2](#), la niña conversa con su abuela acerca de qué nombre ponerles a sus muñecas. Si bien el tener el teléfono apoyado le permite jugar libremente, se le olvida que la cámara debe enfocarla para que su abuela pueda verla. Por ello, su madre debe pedirle que baje el celular y se enfoque. En cambio, los niños y las niñas más grandes, incluso cuando dejan el celular apoyado en un lugar fijo, hacen un uso más intencionado de las distintas posibilidades de la cámara en sus intercambios.

Ejemplo 3

Dani (cuatro años) conversa con su tía por videollamada.

Tía: Me encanta ese vestido.

Tía: ¿Qué tiene? ¿Mariposas o flores?

Daniela: Mariposas con flores.

Daniela acerca el vestido a la cámara.

Tía: Es hermoso.

Daniela: Con mariposas verdes y rojas.

Tía: Ajá, ¿quién te lo regaló?

Daniela: Ah.

Daniela: Ya, soy una muñeca.

Tía: Ponete cerca del teléfono que no te veo así.

Daniela acerca la muñeca al celular.

En el [Ejemplo 3](#), la información visual no solo le posibilita a la adulta introducir un tema de conversación, como señalan otros trabajos, sino que ayuda a la niña a responder al tema propuesto, complementando sus expresiones verbales. Gracias a que el celular está apoyado verticalmente sobre su mesa de luz, puede utilizar ambas manos para incorporar otros objetos a la interacción, además de aprovechar la perspectiva para alejarse y mostrarse de cuerpo entero. Cuando su tía le pregunta “¿qué tiene? ¿mariposas o flores?”, además de responder verbalmente, la niña se acerca a la cámara para que vea el estampado del vestido. De manera comparable con los usos redundantes de gesto y palabra, acompaña su expresión verbal acercando el vestido a la cámara. Sin embargo, al igual que en los ejemplos anteriores, por momentos,

la niña pierde la noción del espacio al que apunta la cámara, y es su interlocutora la que debe andamiar ese uso (“ponete cerca del teléfono que no te veo así”).

En síntesis, cuando el celular se mantiene en un lugar fijo, los niños y las niñas tienen mayor libertad para manipular objetos, algo similar a lo que sucedería en interacciones presenciales. Sin embargo, muchas veces pierden noción de qué está enfocando la cámara y los adultos deben interferir.

Sostenido por otros

Cuando los adultos y las adultas sostienen el celular, los niños y las niñas acercan objetos a la cámara, como ya lo hacían con la cámara fija, pero también piden ser seguidos para enfocar distintos objetos. En el [Ejemplo 4](#), el niño acerca a la cámara el dibujo que ha hecho de su pileta⁷ para que su tía lo vea. Mientras lo muestra señala el lugar donde ha dibujado el tapón.

Ejemplo 4

Walter (cuatro años) conversa con su tía acompañado de su mamá. Mientras la madre sostiene el celular Walter acerca un dibujo que había hecho de su pileta.

Walter: A esta pileta que es como este círculo se le perdió el tapón.

Walter acerca a la cámara el dibujo que ha realizado y señala dentro del dibujo.

Tía: Hermosa, mi amor, esa la ví ayer que me la mostraste. Es muy linda.

Walter: Por eso, por eso, mi mamá papá y... mi mamá y papá compraron esa pileta aún más grande para. Y esa pileta tiene lugar para...

Tía: A ver, mostrame la pileta.

Toma el celular de las manos de su mamá y camina hacia el patio para mostrarle la pileta.

Walter: Barco inflable, pelotas de agua y baldes de agua.

Walter comienza a contar con los dedos y deja de enfocar.

Walter: Pileta.

La madre acomoda el brazo de Walter para que enfoque correctamente porque cuando comienza a enumerar termina moviendo el brazo y no enfocando nada.

Tía: Pero ¿no es la misma pileta que estaba antes?

Walter: No, es aún más grande.

Tía: Es más grande, ¿por qué vos estás más grande?

Walter: Lo que pasa a la otra pileta se le perdió el tapón.

Tía: ¿Se le perdió el tapón?

Después se enfoca a sí mismo para seguir la conversación con su tía.

Walter: Sí.

Tía: ¿Y ahora?

Walter: Pero eso, por eso mi mamá y mi papá compraron esa pileta aún más grande. Esa pileta, esa pileta tiene lugar... ara pelota inflable, barco de agua y baldes de agua.

Walter cuenta con los dedos.

Tía: A ver, a ver. ¿Y vos hacés pie en esa pileta o es más honda?

Walter: Es más honda.

⁷ Pileta es el término rioplatense para referirse a la piscina.

Madre: Pero igual hacés pie.

Walter: Sí.

Tía: ¿Qué pasó? ¿Y qué hiciste con la otra pileta?

Madre: Está arriba todavía.

Tía: Ah.

Walter: Sí está arriba todavía porque se le perdió el tapón.

Tía: ¡Qué macana, che! ¿Y esa qué es rectangular tipo pelopincho?

Madre: Sí.

Tía: Ah, está buena.

Madre: Mirá. Mostrale. Mirá.

La madre toma el celular para enfocar mejor la pileta.

Madre: Es el doble de grande de capacidad.

Tía: xxx⁸.

Walter le pide a su mamá que lo siga de vuelta al comedor para poder mostrarle la carpeta.

Walter: Vamos, ¡quiero mostrarle la carpeta y todos mis dibujos!

Cuando su madre tiene el celular en la mano, Walter le pide que lo siga para poder compartir otros dibujos. En este sentido, busca dirigir la cámara y la utiliza como medio para dar lugar al intercambio. Finalmente, cuando la madre traslada el tópico de la conversación, Walter emplea una directiva sobre el movimiento de la cámara para redireccionar el tópico.

Celular en mano

Muy tempranamente, los niños y las niñas sujetan el celular, enfocándose para sostener la interacción. Sin embargo, este uso se va complejizando y muchas veces debe ser acompañado por adultos. En el [Ejemplo 4](#), la madre interviene en dos oportunidades: (i) toma la mano del niño para que enfoque correctamente la pileta y lo asiste para enfocar; (ii) ante el pedido de su tía, la madre toma el celular. En un momento anterior, ante el pedido de la tía de ver la pileta, el niño se desplaza por la casa para poder mostrársela. Los niños y las niñas hacen uso de estas posibilidades para dar continuidad y sostener la conversación, tanto de forma espontánea como a partir del pedido de sus interlocutores.

Ejemplo 5

Daniela (cuatro años) conversa con su tía. Daniela se encuentra sentada en el sillón y sostiene el celular en sus manos. Junto a ella se encuentra la perra de la familia.

Tía: ¿Cuándo llegó? ¿Hoy o ayer?

Daniela: Hoy.

Daniela apunta la cámara hacia la perra.

Tía: ¿Se está portando bien?

Daniela: Sí.

Daniela: Mirá quién...

Tía: ¡Hola, Pepa!

Tía: Mirá qué linda es.

8 La indicación "xxx" se refiere a palabras que no fueron comprendidas.

Tía: ¡Se cortó el pelo!

Daniela vuelve a apuntar el teléfono hacia ella.

Daniela: No, no se cortó, fue a una peluquería.

Tía: Ah ¿fue a la peluquería de perros?

Daniela: Sí.

Tía: ¿Y qué? ¿Y tiene un collar, verdad?

Daniela enfoca el celular hacia la perra.

Daniela: Sí, sí xxx tiene rojo.

Tía: Ah rojo, ¡mirá qué preciosa que está Pepa!

Daniela: Sí.

Tía: Rojo, ¿como tus uñas rojo?

Daniela: Sí.

Daniela acerca sus manos al celular.

Daniela: xxx.

Tía: A verte.

[...]

Tía: Escuchame vi, vi algunos libritos ahí.

Tía: ¿Tenés libritos?

Daniela levanta los libros y enfoca el celular hacia el libro.

Daniela: Sí, yo tengo de tigre.

Tía: ¡Qué hermoso!

Tía: ¿Cuál más?

Daniela: El de Minie.

Daniela sostiene el celular hacia los libros y los muestra

Tía: Uy, ese me gusta. A ver, abrílo, por favor.

Daniela: Pará.

Tía: ¿Lo podés abrir así lo veo por adentro?

Daniela sostiene el celular con la cámara enfocando hacia abajo y empieza a pasar las hojas del libro.

Haciendo uso de las posibilidades de enfocar distintos objetos, los niños contribuyen a la interacción enfocando a los participantes cuando hablan o mostrando objetos. En el [Ejemplo 5](#), Daniela alterna entre enfocar su rostro, enfocar los elementos del entorno que menciona y acercar los objetos a la cámara. Si bien no siempre sostiene adecuadamente el celular, atiende a la perspectiva para enfocar la cámara hacia abajo al pasar las páginas del libro.

Ejemplo 6

Daniela (cuatro años) continúa conversando con su tía y mostrándole los libros.

Daniela: Y mirá lo que pasó.

Tía: A ver, ¿qué pasó?

Daniela enfoca la cámara hacia el libro. Ante la no respuesta de la tía, Daniela acerca aún más la cámara hacia el libro

Tía: Ah, se bañó, ¡qué genio!

Daniela: Sí, está muy contento.

En el [Ejemplo 6](#), la niña reemplaza la verbalización de la resolución del conflicto por la presentación de información visual. Al no recibir una respuesta de su interlocutora, acerca aún más el celular a la página para dirigir su foco atencional. De esta forma, la cámara permite a los niños participar de la interacción presentando objetos tanto de forma redundante, *i.e.*, verbalizando lo que están mostrando, como suplementario, donde la presentación visual reemplaza la verbalización.

Ejemplo 7

Walter (cuatro años) conversa con su tía. Walter sostiene el celular en su mano enfocando a su cara.

Tía: Che, Walter y ¿dormiste con las sábanas nuevas?

Walter: Te voy a mostrar.

Walter: Cerrá los ojos.

Tía: Bueno, cierro los ojos.

Tía: Cuando vos me digas los abro.

Enfoca la cámara frontal del celular a las sábanas

Walter: ¡Charán!

Tía: ¡Ay!

Tía: ¡Qué lindas sábanas!

Walter: ¡Sí xxx las sábanas de PawPatrol!

Tía: ¡Hermosas!

Tía: ¿Dormiste bien con esas sábanas nuevas?

Walter: Sí.

En el [Ejemplo 7](#), Walter controla aquello que su tía puede ver con el objetivo de sostener y dirigir la conversación: le pide que cierre los ojos y decide cuándo enfocar las sábanas. Además de responder a la pregunta mostrándole su cama, usa la cámara para generar tensión y responder visualmente. Nuevamente, el niño utiliza la cámara para suplementar información relevante a la conversación.

Ejemplo 8

Amancio (cuatro años), quien se encuentra junto a su hermano mayor, conversa con su tío.

Tío: ¿Cómo andan? ¿cómo andan?

Amancio saluda con la mano

Amancio: Bien.

Tío: ¿Cómo andan?

Tío: ¿Todo bien?

Amancio y su hermano asienten

Tío: ¡Qué cara de serio que tiene!

Tío: ¿Cómo andás loquito ?

Amancio ríe.

Tío: ¿Extrañándome?

Amancio y su hermano asienten.

Tío: ¿Eh?

Tío: ¿Y Legi también me extraña?

Amanción asiente.

Amancio: ¡Sí!

Hermano: Mmm.

Tío: ¡Muy bien!

Hermano: Ahora yo.

Tío: Yo también los extraño mucho.

Tío: Yo también.

Tío: ¿Qué están haciendo ahora?

Amancio enfoca a su hermano cuando este habla.

Hermano: ¿Jugás a la play? ¿Jugás a la play? ¿Jugás a la play?

En el **Ejemplo 8**, Amancio enfoca su rostro y el de su hermano. Esto les permite dar respuestas no verbales que son retomadas por su interlocutor. Además, enfoca a su hermano cuando este hace uso de su turno de habla. Parece comprender el alcance limitado de la cámara y la necesidad de enfocar el centro de la conversación. A su vez, resulta interesante que esto se da tanto cuando el niño hace uso de su turno de habla de forma verbal como cuando lo usa para mostrar algo a la cámara.

Uso de la cámara del celular de su interlocutor

Indicaciones para la cámara de su interlocutor

Uno de los niños más grandes del corpus (seis años), además de emplear la cámara para enfocar y construir la interacción de forma multimodal, le solicitaba a sus interlocutores virtuales que modificaran el ángulo de sus cámaras para ver algo puntual.

Ejemplo 9

Mientras conversa con su abuela, Víctor (seis años), le da indicaciones para poder ver objetos específicos donde ella se encuentra.

Víctor: ¿Podés ir, podés ir más para allá?

Víctor: ¿Podés ir más para dónde, para dónde empezaste?

Abuela: Sí, cómo no.

Abuela: A ver.

Abuela: Estoy por acá.

Abuela: Estoy a la salida de la casita.

Abuela: ¿Desde acá?

Víctor: Un poco más para, un poco más para donde está, para donde seguiste.

Abuela: ¿A ver?

Víctor: ¡Ahí!

Abuela: ¡Está bien!

Víctor: Más atrás.

Abuela: ¿Ahí?

Víctor: Para atrás.

En esta interacción, Víctor le da indicaciones a su abuela para poder ver algo cercano a ella. El niño, además de comprender cómo manipular eficazmente la cámara, también logra guiar a otra persona para enfocar y mostrar lo que desea observar. Entretanto, en los usos anteriormente analizados, los niños y las niñas o bien reemplazan la palabra con gestos o mostrando elementos, o bien hay una redundancia entre imagen y palabra. En este caso, la guía que ofrece el niño es solo verbal. Esto implica, además, un grado

más complejo de uso del lenguaje, en tanto involucra el uso de deícticos (*acá, allá, atrás*) que se refieren al contexto de su interlocutor.

Los resultados evidencian cómo los niños y las niñas usan la cámara del celular en el marco de videollamadas para sostener su conversación con otros. Se identificaron desde usos más simples, como apoyar la cámara en dirección a sí mismos para poder jugar delante de otros ([Ejemplo 2](#)), hasta pedirle a los adultos presentes que los acompañaran para mostrar algo ([Ejemplo 4](#)) o manipular ellos mismos el celular para enfocar algo, en casos hasta suplantando la intervención verbal ([Ejemplo 5](#)). El [Ejemplo 9](#) supone un uso aún más complejo, donde el niño ya pide al adulto del otro lado de la llamada que manipule su cámara para permitirle ver algo con mayor claridad. Sin embargo, pese a esta complejización de los usos y la manera en que posibilitan el sostenimiento de la conversación, observamos que en estas interacciones, incluso cuando participaban niños o niñas más grandes, muchas veces los adultos debían intervenir para que el celular mostrara efectivamente aquello que querían mostrar.

Conclusiones

El análisis realizado mostró que, en las videollamadas, los niños y las niñas hacen uso de la cámara para participar de la interacción y establecen marcos de atención conjunta tanto dentro de la pantalla como entre las pantallas. Desde edades tempranas, comprenden que su interlocutor puede verlos, por lo que responden a pedidos o preguntas mediante gestos. Sin embargo, este uso de las posibilidades multimodales de las videollamadas se complejiza con el tiempo. Cuando el celular está apoyado, acercan elementos para mostrarlos, pero también tienen las manos libres para realizar otras acciones. Sin embargo, los más pequeños pueden perder noción del alcance de la cámara y quedar por fuera del encuadre o mencionar elementos que sus interlocutores no pueden ver. En estos momentos, muchas veces sus interlocutores deben intervenir para que ajusten su perspectiva.

Esto, por un lado, da cuenta de lo ya señalado en la literatura acerca de la importancia de quienes acompañan al niño o niña en la videollamada con el fin de sostener la interacción ([Ballagas et al., 2009](#); [Busch, 2018](#); [McClure y Barr, 2017](#)) y modular adecuadamente los intentos de los niños y las niñas por establecer marcos visuales de atención conjunta ([McClure et al., 2018](#)). Los adultos y las adultas colaboran reforzando la importancia de atender al alcance de la cámara. Por el otro, en diálogo con otros estudios, que han mostrado que los niños pequeños realizan gestos y señalamientos aun durante llamadas telefónicas ([Ballagas et al., 2009](#)), este trabajo muestra que, si bien la tecnología empleada posibilita la incorporación de una imagen, los niños y las niñas pueden comportarse como si el otro tuviera una visión completa, y pueden perder noción del alcance de la cámara. En este sentido, el uso de la cámara se presenta como una posibilidad multimodal que las infancias pueden aprender a partir de la interacción con otros más experimentados.

Cuando el celular es sostenido por otros, además de acercar elementos, los niños y las niñas piden a los adultos y las adultas que los sigan para mostrar nuevos objetos. En cambio, cuando sostienen el teléfono con sus propias manos, son ellas y ellos mismos quienes pueden desplazarse en el espacio, lo cual habilita a un grado mayor de agentividad y de control sobre el contenido y la modalidad de la interacción. Cabe destacar que, al ser tan pequeños, tanto si la cámara se encuentra fija como si ellos mismos la manipulan, pueden perder noción del ángulo de visión cuando no están mostrando algo específico de

manera intencional. A los niños y las niñas, en particular a los más pequeños, debía recordárseles que su interlocutor podía o no ver o que debía corregirse la dirección de la cámara. Estos resultados dan cuenta de la importancia de la presencia de otros más familiarizados con el uso de las videollamadas.

Finalmente, se identificó un caso en el que, a los seis años, el niño, además de controlar su propia cámara, podía dar indicaciones a su interlocutora a fin de ver lo que sucedía del otro lado. Aquí se hace referencia no solo al propio contexto de enunciación, sino al del interlocutor, *i.e.*, al marco visual de atención conjunta establecido entre pantallas, algo que se evidencia en niños más grandes (McClure *et al.*, 2018).

Independientemente de lo señalado acerca de la necesidad de aprender a aprovechar las posibilidades de la cámara para sostener la comunicación, se identificaron usos tempranos de esta tecnología por parte de los niños. Además de responder con gestos, usaban la cámara para introducir información visualmente, con el objetivo de acompañar lo que decían verbalmente o para presentarla exclusivamente de forma visual. En línea con lo que se observa en la relación entre gesto y palabra, la cámara brinda a los niños y las niñas un apoyo adicional para participar de la interacción.

En las interacciones analizadas, los niños y las niñas hacen uso de las posibilidades visuales. Esto aporta evidencia a la observación de que las videollamadas permiten superar los obstáculos impuestos por las llamadas telefónicas, lo cual ha sido señalado en la literatura. Mientras Ballagas *et al.* (2009) indicaban que los menores de cinco años hacían gestos durante las llamadas telefónicas, en las videollamadas analizadas, los niños y las niñas controlaban la cámara para mostrar elementos concretos. Frente al desafío de brindar la información exclusivamente de forma verbal (McGregor *et al.*, 2021), y en concordancia con lo señalado por Glick *et al.* (2022), aprovechan la posibilidad de introducir información visual en las videollamadas. Así, no depender exclusivamente del lenguaje verbal amplía las posibilidades de participar en las conversaciones (Ames *et al.*, 2010; Ballagas *et al.*, 2009; Matsumoto *et al.*, 2021; McClure y Barr, 2017; Tarasuik y Kaufman, 2017).

En esta misma línea, la posibilidad de ver y ser vistos permite, como mostraron investigaciones anteriores (McClure *et al.*, 2018), compartir marcos de atención conjunta con los interlocutores. Poder mostrar objetos a la cámara, ver lo que se les muestra o señalar ayuda a dirigir y mantener la atención.

Sin embargo, este trabajo también evidencia las dificultades de las infancias al manipular la cámara y la necesidad de contar con un otro. Independientemente de las posibilidades de la tecnología en sí misma, deberán aprender a usarlas para poder sostener la comunicación. Este aprendizaje se da en el marco de interacciones con un otro más hábil que colabora en el andamiaje de este uso (Bruner, 1985; Nelson, 1996; Vigotsky, 1988). Para que estas tecnologías puedan dar lugar a intercambios que puedan favorecer, entre otros aspectos, el desarrollo del lenguaje, deberán ser empleadas con otros y no entendidas como buenas en sí mismas.

Estos resultados deben ser interpretados con cautela, pues son de carácter exploratorio y analizan un corpus reducido. En el futuro, se podría ampliar la muestra tanto para identificar otros usos del celular como para confirmar estadísticamente su progresión. Independientemente de estas limitaciones y líneas de investigación, estos resultados parecen alinearse con lo planteado por Glick *et al.* (2022). Las videollamadas permiten a los niños y las niñas hacer un uso temprano de la imagen para participar de forma

multimodal en las conversaciones. Estos recursos visuales pueden resultar más adecuados para los niños y niñas pequeños, y pueden propiciar una interacción más rica. Frente a otros usos pasivos de las pantallas que parecen ser contraproducentes para el desarrollo infantil (Medawar et al., 2023), las videollamadas les permiten asumir un rol activo en la conversación y pueden dar lugar a interacciones que, compartidas con otros mediante el intercambio, promuevan el desarrollo del lenguaje.

Reconocimientos

Este trabajo se enmarca en los subsidios PIP 702/21, *El lenguaje y el discurso en la infancia: oportunidades de desarrollo y aprendizaje en los contextos de los hogares* (CONICET), y P-UE 2018, *El desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional en la primera infancia. Variaciones en función de las experiencias y los contextos en el Área Metropolitana de Buenos Aires* (CONICET), ambos bajo la dirección de la Dra. Celia Rosenberg en el CIIPME-CONICET.

Disponibilidad de los datos

Por razones éticas y legales, los datos no pueden compartirse públicamente.

Referencias

- Alam, F., Rosenberg, C. R., y Scheuer, N. (2020). Gestos y habla en la construcción infantil de narrativas entre pares. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (89), 187-212. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-35232020001200187
- Ames, M. G., Go, J., Kaye, J. J., y Spasojevic, M. (2010, February). Making love in the network closet: the benefits and work of family videochat. En ACM (Eds.), *Proceedings of the 2010 ACM conference on Computer supported cooperative work* (pp. 145-154). Association for Computing Machinery.
- Ballagas, R., Kaye, J. J., Ames, M., Go, J., y Raffle, H. (2009, June). Family communication: phone conversations with children. En ACM (Eds.), *Proceedings of the 8th international Conference on Interaction Design and Children* (pp. 321-324). Association for Computing Machinery.
- Bruner, J. (1985). The role of interaction formats in language acquisition. En J. P. Forgas (Ed.), *Language and Social Situations*. (pp. 31-46). Springer.
- Butcher, C., y Goldin-Meadow, S. (1993). *From one spoken word to two: Exploring the changing nature of gesture*. <https://eric.ed.gov/?id=ED356898>
- Busch, G. (2018). How families use video communication technologies during intergenerational Skype sessions. En S. Danby, M. Fleer, C. Davidson y M. Hatzigianni (Eds.) *Digital Childhoods: Technologies and Children's Everyday Lives* (pp. 17-32). Palgrave Macmillan.

- Calzado, M., Lio, V., y Cirulli, A. (2020). ¿Cómo nos informamos durante la cuarentena? Tecnologías, noticias y entretenimiento en tiempos de aislamiento por el Covid-19. *Comunicación, Política y Seguridad*. <https://catalogoiiig.sociales.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=89215>
- Capone, N. C., y McGregor, K. K. (2004). Gesture development: A review for clinical and research practices. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 173-197.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Ediciones Morata.
- Demir, Ö. E., Levine, S. C., y Goldin-Meadow, S. (2015). A tale of two hands: children's early gesture use in narrative production predicts later narrative structure in speech. *Journal of Child Language*, 42(3), 662-681. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000415>
- Español, S., Martínez, M., y Rodríguez, F. G. (2022). An invitation to an embodied, multimodal, and intersubjective approach to development. En S. Español, M. Martínez y F. G. Rodríguez (Eds.) *Moving and Interacting in Infancy and Early Childhood: An Embodied, Intersubjective, and Multimodal Approach to the Interpersonal World* (pp. 1-20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08923-7_1.
- Franco Accinelli, A. P., Audisio, C. P., Lynn, E. G., Ramirez, M. L., Ibañez, M. I., Quiroga, M. S., Lewinsky, V y Rosemberg, C. R. (2023). Producción narrativa en el contexto del aislamiento social por COVID-19 Un estudio exploratorio de interacciones niño-adulto mediadas por tecnologías. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1), e211. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3328>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books Inc..
- Glick, A. R., Saiyed, F. S., Kutlesa, K., Onishi, K. H., y Nadig, A. S. (2022). Implications of video chat use for young children's learning and social-emotional development: learning words, taking turns, and fostering familial relationships. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 13(5), e1599. <https://doi.org/10.1002/wcs.1599>
- Goldin-Meadow, S. (1999). The role of gesture in communication and thinking. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(11), 419-429.
- Guevara, I., Moreno-Llanos, I., y Rodríguez, C. (2020). The emergence of gestures in the first year of life in the Infant School Classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 35(2), 265-287. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00444-6>
- Guevara, I., y Rodríguez, C. (2023). Developing communication through objects: Ostensive gestures as the first gestures in children's development. *Developmental Review*, 68, 101076.
- Matsumoto, M., Poveda, D., Jorge, A., Pacheco, R., Tomé, V., Aliagas, C., y Salgado, M. M. (2021). Family mediating practices and ideologies: Spanish and Portuguese parents of children under three and digital media in homes. En D. Holloway, M. Willson, K. Murcia, C. Archer y F. Stocco (Eds.) *Young Children's Rights in a Digital World: Play, Design and Practice* (pp. 29-44). Springer.

- McClure, E., y Barr, R. (2017). Building family relationships from a distance: Supporting connections with babies and toddlers using video and video chat. En R. Barr y D. Linebarger (Eds.) *Media Exposure during Infancy and Early Childhood* (pp. 227-248). Springer.
- McClure, E. R., Chentsova-Dutton, Y. E., Barr, R. F., Holochwost, S. J., y Parrott, W. G. (2015). "Facetime doesn't count": Video chat as an exception to media restrictions for infants and toddlers. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 6, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2016.02.002>
- McClure, E. R., Chentsova-Dutton, Y. E., Holochwost, S. J., Parrott, W. G., y Barr, R. (2018). Look at that! Video chat and joint visual attention development among babies and toddlers. *Child Development*, 89(1), 27-36. <https://doi.org/10.1111/cdev.12833>
- McGregor, K. K., Pomper, R., Eden, N., Arbisi-Kelm, T., Ohlmann, N., Gajre, S., y Smolak, E. (2021). Children's Language Abilities Predict Success in Remote Communication Contexts. *Language Development Research*, 1(1), 245. <https://doi.org/10.34842/8jgf-r802>
- McNeill, D. (1981). Action, thought and language, *Cognition*, 10, 201-208.
- McNeill, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, 92(3), 350-371.
- Medawar, J., Tabullo, Á. J., y Gago-Galvagno, L. G. (2023). Early language outcomes in Argentinean toddlers: Associations with home literacy, screen exposure and joint media engagement. *British Journal of Developmental Psychology*, 41(1), 13-30. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12429>
- Murgiano, M., Motamedi, Y., y Vigliocco, G. (2021). Situating language in the real-world: The role of multimodal iconicity and indexicality. *Journal of Cognition*, 4(1), 38. <https://doi.org/10.5334/joc.113>
- Myers, L. J., Strouse, G. A., McClure, E. R., Keller, K. R., Neely, L. I., Stoto, I., Vadakattu, N. S., Kim E. D., Troseth, G. L., Barr, R. y Zosh, J. M. (2024). Look at Grandma! Joint visual attention over video chat during the COVID-19 pandemic. *Infant Behavior and Development*, 75, 101934. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2024.101934>
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development*. Cambridge University Press.
- Ramírez, A. G., Zosh, J. M., y Golinkoff, R. M. (2024). Exploring dialogic interactions in grandparent-grandchild conversations over video chat in the United States. *Journal of Children and Media*, 18(4), 555-573. <https://doi.org/10.1080/17482798.2024.2384977>
- Ramírez, M. L., y Quiroga, M. S. (2022). Estudio de caso de narrativas infantiles en videollamadas: Aportes al análisis de interacciones mediadas por tecnología. *Interdisciplinaria*, 39(3), 35-55. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.2>
- Ramírez, M. L., De Benedictis, C., y Quiroga, M. S. (2022). *Aportes del uso del celular en la construcción de narrativas por videollamada* [Artículo de conferencia]. VII Jornadas Nacionales y V Latinoamericanas de Investigadorxs en Formación en Educación. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFIICE/VIIJNIFCE/paper/view/7190>

- Rodríguez, F.G (2018). El pentagrama multimodal y la unidimensionalidad del lenguaje. El aporte de la psicología del desarrollo a la más plena comprensión de la comunicación verbal. *Lengua y Habla*, 22, 203-225. <https://www.redalyc.org/journal/5119/511958869011/html/>
- Rosemberg, C. R., Alam, F., Ramirez, M. L., e Ibáñez, M. I. (2022). Activity contexts and child-directed speech in socioeconomically diverse Argentinian households. *International Journal of Early Childhood*, 55, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00345-8>
- Rosemberg, C. R., Alam, F., Ramírez, M. L., Lewinsky, V., Sarlé, P., Giordano, C., Franco Accinelli, A., Ibáñez, M. I., Stein, A., Migdalek, M., Martinez, S., Audisio, C., González Lynn, E., de Benedictis, C. (2023): *Contextos naturales de interacción en los hogares en los que los/as niños/as usan tempranamente tecnología* [Conjunto de datos]. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. <http://hdl.handle.net/11336/201857>
- Rowe, M. L., y Weisleder, A. (2020). Language development in context. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 201-223. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-devpsych-042220-121816>
- Sloetjes, H., y Wittenburg, P. (2008). *Annotation by category-ELAN and ISO DCR* [Artículo de conferencia]. 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008).
- Strauss, A., y Corbin, J. (1991). *Basics of Qualitative Research, 4th edit.* Sage Publications.
- Tarasuik, J., y Kaufman, J. (2017). When and why parents involve young children in video communication. *Journal of Children and Media*, 11, 88-106. <https://doi.org/10.1080/17482798.2016.1233124>
- Veneziano, E. (2001). Displacement and informativeness in child-directed talk. *First Language*, 21(63), 323-356.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Grijalbo.





Estilo y modalidades enunciativas de simpatizantes de Javier Milei durante polémicas en Twitter (Argentina, 2024)

Style and enunciative modalities of supporters of Javier Milei in controversies on Twitter (Argentina, 2024)

Estilo e modalidades enunciativas dos apoiadores de Javier Milei em controvérsias no Twitter (Argentina, 2024)

Juan Javier Nahabedian¹ , Hilda Marrugo Gómez² , Karina Flores³ 

Highlights

- Las modalidades enunciativas informan los valores de las comunidades discursivas.
- La otredad política es condición y amenaza de la propia identificación política.
- Los juicios modales axiológicos son propios del lenguaje emocional político.
- La elevada cantidad de retuits refuerza la cohesión de la comunidad de derecha online.
- La anticorrección política funciona como un rasgo estilístico de las nuevas derechas.

Resumen

El presente artículo busca aportar a los estudios de la discursividad polémica online y la construcción identitaria política, a través del estudio del estilo discursivo de simpatizantes del presidente argentino Javier Milei. Para ello, se interesa en las modalidades enunciativas que preponderan en mensajes de los usuarios de Twitter que se muestran afines a Milei. El trabajo exploratorio consistió en la construcción de corpus de mensajes de Twitter de simpatizantes del presidente argentino en torno a polémicas ocurridas durante 2024 en Argentina (paro de la CGT, Pacto de Mayo, cierre de Télam y firma de la Ley de Bases) y en su tipificación a partir de la teoría modular de la modalidad de Laurent Gosselin. El relevamiento de los 243 tuits permitió su clasificación y distribución en dos series según predominaran fuerzas modales de orientación positiva o de orientación negativa. Coincidentemente, la primera serie mostró mayor presencia de la categoría modal apreciativa, mientras que en la segunda tuvo predominancia la axiológica. Este primer resultado permitió organizar el trabajo analítico atendiendo a las particularidades coyunturales de cada polémica: primacía de la dimensión representacional y apelación a tradiciones con fines programáticos, o puesta en escena de la otredad política, contra la que trazar diferencias éticas y quiebres de época. El análisis nos permitió detectar recurrencias enunciativas, particularmente entre los juicios axiológicos de alta intensidad modal negativa, plausibles de ser reconocidas como rasgos de estilo de esta fuerza política.

Palabras clave: modalidad; Twitter/X; estilo; identidad política; nuevas derechas

¹ Doctor en Epistemología e Historia de la Ciencia. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: jnahabedian@unm.edu.ar.
² Licenciada en Comunicación Social. Universidad Nacional de Moreno, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: hgomez@unm.edu.ar.
³ Licenciada en Comunicación Social. Universidad Nacional de Moreno, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: kflores@unm.edu.ar.

Cómo citar: Nahabedian, J., Marrugo Gómez, H y Flores, K. (2026). Estilo y modalidades enunciativas de simpatizantes de Javier Milei durante polémicas en Twitter (Argentina, 2024). *Enunciación*, 31(1), e24279. <https://doi.org/10.14483/22486798.24279>

Artículo recibido: 20 de octubre de 2025; aprobado: 13 de marzo de 2026

Abstract

This article aims to contribute to the study of online polemical discourse and the construction of political identity by examining the discursive style of supporters of Argentine President Javier Milei. To this end, it focuses on the predominant enunciative modalities in messages from Twitter users who express support for Milei. The exploratory work consisted of constructing a corpus of Twitter messages from users aligned with the Argentine president regarding controversies that occurred in Argentina during 2024 (the CGT strike, the May Pact, the closure of Télam, and the signing of the Framework Law) and classifying them using Laurent Gosselin's modular theory of modality. The analysis of the 243 tweets allowed for their classification and distribution into two series based on whether positive or negative modal forces predominated. Coincidentally, the first series showed a greater presence of the appreciative modal category, while the axiological category predominated in the second. This initial finding allowed the analytical work to be organized according to the specific circumstances of each debate: the primacy of the representational dimension and appeals to traditions for programmatic purposes, or the staging of political otherness, against which ethical differences and epochal ruptures were drawn. The analysis allowed us to detect recurring themes, particularly among the axiological judgments with a high negative modal intensity, which can be recognized as stylistic features of this political force.

Keywords: modality; Twitter/X; style; political identity; new right

Resumo

Este artigo visa contribuir para o estudo do discurso polêmico online e da construção da identidade política, examinando o estilo discursivo de apoiadores do presidente argentino Javier Milei. Para tanto, concentra-se nas modalidades enunciativas predominantes em mensagens de usuários do Twitter que expressam apoio a Milei. O trabalho exploratório consistiu na construção de um corpus de mensagens do Twitter de usuários alinhados ao presidente argentino a respeito de controvérsias ocorridas na Argentina durante 2024 (a greve da CGT, o Pacto de Maio, o fechamento da Télam e a assinatura da Lei-Quadro) e na classificação dessas mensagens utilizando a teoria modular da modalidade de Laurent Gosselin. A análise dos 243 tweets permitiu sua classificação e distribuição em duas séries com base na predominância de forças modais positivas ou negativas. Coincidentemente, a primeira série apresentou maior presença da categoria modal apreciativa, enquanto a categoria axiológica predominou na segunda. Essa constatação inicial permitiu organizar o trabalho analítico de acordo com as circunstâncias específicas de cada debate: a primazia da dimensão representacional e os apelos às tradições para fins programáticos, ou a encenação da alteridade política, contra a qual se contrapunham diferenças éticas e rupturas de época. A análise permitiu detectar temas recorrentes, particularmente entre os juízos axiológicos com alta intensidade modal negativa, que podem ser reconhecidos como características estilísticas dessa força política.

Palavras-chave: modalidade; Twitter/X; estilo; identidade política; nova direita

Introducción

Entre las redes sociales, Twitter⁴ (actualmente “X”) parece destacarse por ser la de mayor intensidad polémico-conflictual (Olave Arias y Rodríguez Ramírez, 2024). Ahora bien, no solo sirve como medio directo de comunicación pública y propagandística de los políticos o como foro de debate siempre abierto, sino que también constituye un espacio para la construcción de comunidades de afinidades ideológicas (Zappavigna, 2011) y de identidades (Udenze, 2022), que reafirman su pertenencia gregaria. Los resultados aquí presentados refieren a las modalidades enunciativas que predominan en mensajes de los usuarios que muestran simpatías manifiestas hacia el presidente argentino Javier Milei⁵. A este interés de

⁴ Si bien desde su adquisición por parte del magnate Elon Musk la red social fue renombrada con el lacónico “X”, nuestra preferencia por “Twitter” responde a que es acorde a la apropiación y los usos consuetudinarios que incluso resisten los cambios de nominalización direccionados de arriba hacia abajo.

⁵ Javier Milei, cuyo mandato inicia en diciembre de 2023, es un representante conspicuo del crecimiento de las fuerzas de derecha contemporáneo. Si bien el ascenso de la derecha responde a tendencias globales, el caso argentino presenta particularidades al amalgamar liberalismo económico radical con conservadurismo cultural (antifeminismo, antiLGBTIQ, negacionismo del cambio climático y reivindicaciones de los gobiernos de facto de la década de 1970) (Stefanoni, 2021).

investigación subyace una hipótesis: las propensiones enunciativas son rasgos (huellas) a través de los que se manifiestan valores y, por extensión, adscripciones ideológico-identitarias. Dicho en sentido inverso, presuponemos una correlación entre identidades políticas, valores y disposiciones enunciativas. Esta formulación es una paráfrasis de un *dictum* presente hace tiempo en el análisis del discurso: al decir, uno mismo es dicho (Amossy, 2010).

Los objetivos específicos del presente artículo son: (i) describir y clasificar las categorías modales predominantes en un corpus de tuits de simpatizantes de derecha en torno a polémicas de la agenda pública argentina. (ii) describir y clasificar las fuerzas enunciativas predominantes en dicho corpus. En un sentido más general, la concreción de estos objetivos busca elucidar especificidades del estilo discursivo de la nueva derecha argentina, cuya proliferación actual parece deberse, al menos en parte, a que ha encontrado en el ámbito online un ecosistema ideal para prosperar (Doroshenko y Tu, 2022). Las redes sociales en general y Twitter en particular se han presentado como un medio ambiente inclinado al relajamiento de las normas de cortesía (Kaul de Marlangeon y Cordisco, 2014; del Valle Núñez y Di Nardo, 2024) y al uso consuetudinario de formas de descalificación (Mansur, Omar y Tiun, 2023), lo que favorece a la exaltación del antagonismo político (Stefanoni, 2021); esto fomenta lo que Éric Sadin califica como un “fascismo individual atomizado” (2022, p. 293). El debilitamiento de las regulaciones discursivas, que aun con “fallas” seguían funcionando en los medios tradicionales, facilita la circulación de discursos virulentos (Noblía, 2015) cuyas especificidades estilísticas devienen rasgo lingüístico-identitario de las nuevas derechas⁶. “Estilo” será entendido, siguiendo a Arnoux (2008), como un haz de rasgos lingüístico-discursivos referibles a una singularidad; estos rasgos isotópicos comparten un mismo principio conductor a modo de gramática de producción discursiva. La “singularidad” aquí aludida es la nueva derecha argentina aglutinada en el espacio online de Twitter, y del “haz de rasgos” hemos seleccionado para su estudio las modalidades enunciativas a las que propende esta comunidad ideológico-discursiva.

Nuestro trabajo exploratorio consistió en la construcción de un corpus de mensajes de Twitter (*tuits*) de usuarios afines a Milei en torno a polémicas de actualidad (ver apartado 3.1). La teoría modular de la modalidad de Laurent Gosselin (2010; Etkin, 2016) nos proveyó una tipificación criteriosa y adaptable a los objetivos del presente artículo. Los apartados 2 y 3 buscan explicitar estos aspectos teórico-metodológicos neurálgicos de nuestra investigación: precisiones respecto al armado de corpus, elección de contingencias polémicas como momentos privilegiados para el estudio de la identidad política y explicación breve de la teoría modular de la modalidad de Gosselin.

El apartado 4, con sus subacápites, desarrolla el análisis cuanti y cualitativo de los 243 tuits que conformaron el corpus. Esto permitió su distribución en dos series según predominaran fuerzas modales de orientación positiva o fuerzas modales de orientación negativa. Coincidentemente, la primera serie presentó predominancia de la categoría modal apreciativa (subapartado 4.1), mientras que en la segunda tuvo más presencia la axiológica (subapartado 4.2). Dado que la problemática del estilo está vinculada a cuestiones de cuño enunciativo⁷ y, entre ellas, a las formas de presentación de instancias de validación para las proposiciones afirmadas, este primer resultado es sugerente para reflexionar sobre las formas de

6 Siguiendo la literatura sobre el tema, se reconoce la dificultad de conceptualizar la emergencia a nivel global de fuerzas de derecha que presentan características disímiles entre sí. Se optó por el uso de la denominación “nuevas derechas” en tanto engloba movimientos políticamente afines sin detenerse en las particularidades de cada caso local. Para una discusión de la conceptualización de este fenómeno se recomienda la lectura de Badiou et al. (2022), Forti (2021), Kessler y Vommaro (2022), Stefanoni (2021), Traverso (2021), entre otros.

7 Por lo menos desde C. Bally a A. Culioli pueden rastrearse estos espacios compartidos entre descripción estilística y teoría de la enunciación.

construcción identitaria de estas comunidades online de afinidades políticas de derecha. Lateralmente, se destaca el uso de la descalificación como argumento *ad hominem* y, a la vez, como rasgo estilístico propio de estas comunidades ideológicas que encuentran en el espacio virtual un lugar donde arracimarse, acaso sorteando la censura.

Marco teórico

La entrada propuesta en el presente trabajo dista de ser única y no presenta pretensiones de exhaustividad. Ha sido privilegiada durante las instancias de planificación porque informa sobre el enlace que existe entre dispositivos, enunciación e identidad política⁸, particularmente sobre rasgos estilístico-identitarios que recurren en el entrelazamiento discursividad online/discursividad de las nuevas derechas. Como se observará en nuestra argumentación, los resultados expuestos requieren un mínimo de comprobación cuantitativa para dar cuenta de las propensiones estilísticas entre los usuarios de derecha, pero esto no es central a los objetivos del trabajo, que discurrirá entre análisis cualitativos de los textos desde el enfoque propio de los estudios argumentativos de corte discursivista (Amossy, 2000; Charaudeau, 2011; Maingueneau, 2010; Plantin, 2005). El uso de herramental cualitativo nos permite identificar y describir las formas autoidentificadoras y construcciones de otredades políticas a través de las representaciones que se materializan en los enunciados concretos. Esto enlaza con los resultados cuantitativos al registrarse regularidades en relación con las categorías modales predominantes y las fuerzas modales para cada polémica según estas primen antagonismos políticos o interpelaciones identificatorias.

Puntualmente, nos interesan las modalidades enunciativas que resultan predominantes en el corpus dependiendo de la naturaleza de cada polémica. Dado que la cuestión de la modalidad enunciativa ha sido estudiada organizando sus categorías de diversas formas (Etkin, 2016), el presente apartado aportará precisiones sobre la forma en que es comprendida en nuestra investigación.

Las *categorías modales* son presentadas por Laurent Gosselin (2010) como los diferentes modos de validación de las representaciones cognitivas y lingüísticas presentes en un enunciado. Estos modos pueden acomodarse en un *continuum* que va del extremo de la validación estrictamente subjetiva al extremo de la constatación de un hecho presentado como objetivo. Las chances de ocurrencia también se acomodan en una variación epistémica que iría de la mayor a la menor certidumbre que un soporte de validación subjetiva tiene respecto a lo que afirma. Lo que interesa a una teoría de la modalidad lingüística como esta no es el ajuste de verdad que un enunciado pueda tener al referirse al mundo, sino la instancia individual sobre la que se hace descansar la validación de enunciación (Etkin, 2016, p. 21). Esta *instancia de validación* (IV) puede ser subjetiva-individual, subjetiva de carácter colectivo-institucional u objetiva (Gosselin, 2010, p. 64).

8 Para definir "identidad política", seguimos a Gerardo Aboy Carlés, quien afirma: "Concebimos a las identidades políticas como prácticas sedimentadas configuradoras de sentido que definen orientaciones gregarias de la acción a través de un mismo proceso de diferenciación externa y homogenización interna. Dicho juego suplementario entre la negatividad del antagonismo y la constitución de la propia identidad como tal, evoca la clásica distinción de Carl Schmitt entre el amigo y el enemigo como elemento definitorio de lo político. (Aboy Carlés, 2001, p. 64)". Agrega a esta dinámica entre la igualdad y la diferencia la estabilización producto de reconocer una tradición: "Toda identidad política se constituye en referencia a un sistema temporal en el que la interpelación del pasado y la construcción del futuro deseado se conjugan para dotar de sentido a la acción presente" (Aboy Carlés, 2001, p. 68).

La IV *objetiva* se presenta en enunciados con pretensión veridictiva independientemente de todo juicio o creencia personal (*"El examen es el 25 de marzo"*). Los enunciados analíticos y los enunciados sintéticos sobre observables se apoyan en este tipo de instancias. Entre las instancias *subjetivas*, Gosselin (2010, pp. 67-68) discrimina entre la *subjetiva individualmente* (*"Odio este examen"*) y *subjetiva colectivamente* (*"Es difícil aprobar el examen"*). Finalmente, el autor agrega la IV *institucional* como grado neutro y de total intersubjetividad (*"Para ingresar a la carrera, se debe aprobar el examen"*). La conjunción de estas IV y la dirección de ajuste arrojará, finalmente, la categoría modal con la que tratemos.

La *dirección de ajuste* (DA) es definida a partir de una apropiación crítica de la pragmática lingüística de los actos desarrollada por John Searle⁹. Son dos los valores de este parámetro: DA *descriptiva*, cuando el enunciado se ajusta al mundo (enunciados constatativos), y la DA *prescriptiva*, cuando se pretende que la realidad se ajuste al enunciado (expresiones de deseo, necesidad o prohibición).

De esta forma, damos con la siguiente clasificación (Gosselin, 2010, p. 80) que fue utilizada para el análisis de nuestro corpus:

- La *modalidad alética* se encuentra en las predicaciones con carácter de verdad objetiva, independiente de todo sujeto individual o colectivo. Su IV es objetiva y su DA, descriptiva.
- La *modalidad epistémica* opera al emitir un juicio subjetivo sobre la realidad que se valida como un objeto de creencia, de duda, de plausibilidad o de una norma implícita. Su IV puede ser subjetiva individual o, cuando se basa en la *doxa*, subjetiva colectiva y su DA es descriptiva.
- La *modalidad apreciativa* corresponde a los juicios estéticos y afectivos del sujeto modal. Su IV es subjetiva individual y su DA, descriptiva.
- La *modalidad axiológica* es empleada para la producción de juicios morales, legales, políticos, etc. Se corresponde con los juicios de valor dependientes de convenciones. Mientras que su IV es institucional o subjetiva colectiva, su DA es descriptiva.
- La *modalidad bulética* expresa deseo respecto a posibles eventos futuros, pragmáticamente puede encontrarse en actos de habla directivos como pedidos, súplicas o promesas. Tiene una IV subjetiva individual y una DA prescriptiva.
- La *modalidad deóntica*: refiere a relaciones de necesidad no lógicas, sino de carácter institucional (lo obligatorio, lo permitido, lo contingente y lo prohibido). Su IV es institucional y su DA, prescriptiva.

⁹ Si bien Gosselin propone su DA a partir de los desarrollos de Searle, cuestiona el supuesto referencialista de los enunciados descriptivos. Atento a las críticas que le valieron al representacionalismo, reconoce la posibilidad de que los enunciados refieran a "mundos proyectados". Siguiendo a Quine, Gosselin afirma que la elección de la IV determina el tipo de mundo involucrado (Gosselin, 2010, p. 72-73). Desde su perspectiva lingüística, la aceptación de IV "no reales" no conlleva un relativismo filosófico, ya que, en consonancia con Ducrot, la descripción que se haga del mundo no puede anteceder a la intención del hablante de actuar sobre él (Gosselin, 2010, p. 75-76).

Estos parámetros conceptuales¹⁰ son completados con la *fuerza de validación* (FV), la cual se asocia con la intensidad enunciativa que se le imprime al enunciado, por ejemplo, el aumento de la fuerza modal que hay de “feo” a “espantoso” en las apreciativas, de “reprochable” a “sancionable” en las axiológicas o de “es posible que” a “sin lugar a dudas” en el caso de la categoría epistémica. Como todos los parámetros conceptuales, la FV se organiza sobre un *continuum* graficado con una recta modal que va de un polo de mayor grado positivo a un polo de mayor grado negativo; por ejemplo, para el caso de la categoría modal deóntica, el *continuum* se construye desde la obligación fuerte (“Se debe llevar el registro de conductor”) hasta la prohibición fuerte (“Está terminantemente prohibido conducir sin registro”) (Gosselin, 2010, p. 87-90).

Metodología

Corpus y análisis

A partir de una prospección *SmallData* en Twitter, el corpus se compuso de tuits de simpatizantes¹¹ del presidente argentino Javier Milei, conspicuo representante del movimiento emergente a nivel global de las derechas extremas. Se hizo un relevamiento de toda la actividad de tres a seis cuentas durante cada día en el que tuvieron lugar polémicas. En total se realizó un seguimiento de dieciocho cuentas. Dado el tamaño del universo (tuits referidos a cada una de las polémicas de usuarios declaradamente simpatizantes de Milei), la composición de la muestra debió ceder en representatividad cuantitativa para poder centrarse en el análisis cualitativo de cada tuit. Esto, consideramos, no va en desmedro de los resultados, en tanto cada uno de estos usuarios se mostró activo (posteo, reposteo y *likes*) generando una cantidad sustancial de datos acorde a los objetivos de la investigación.

Para la investigación, se seleccionaron acontecimientos polémicos que tuvieron fuerte impacto en la agenda mediática, estos fueron: el cierre físico (vallado policial y prohibición de ingreso de sus trabajadores) de la agencia periodística estatal Telenoticiosa Americana (Télam) ocurrido el 4 de marzo de 2024 (de ahora en más, “Cierre Télam”); la sanción de la “Ley de Bases y Puntos de Partida para la Libertad de los Argentinos”, proyecto presentado por el ejecutivo y aprobado el 27 de junio por la Cámara de Diputados de la Nación, que implica una reforma de la estructura estatal (de ahora en más, “Ley de Bases”); la marcha federal contra las primeras medidas del gobierno de Milei convocada por la Confederación General del Trabajo de la República Argentina (CGT) el 9 de mayo de 2024 (de ahora en más, “Marcha CGT”); y la celebración oficial de la independencia argentina el 9 de julio de 2024 junto con la firma del llamado “Pacto de Mayo”¹² (de ahora en más, “Pacto de Mayo”). El Anexo 1 detalla los perfiles seleccionados para componer el corpus.

10 Para Gosselin (2010, p. 60), los parámetros a través de los que opera la modalidad son los conceptuales, los funcionales y el metaparámetro del tipo de marcaje de la modalidad. A los fines de mantener nuestra explicación lo más sucinta posible y ligada a los intereses de nuestra investigación, nos concentramos exclusivamente en los parámetros conceptuales. Para un desarrollo detallado de la teoría modular de la modalidad en español ver Etkin (2016).

11 Dada la condición pública de los tuits no se evaluó solicitar el consentimiento de los usuarios. Asimismo, el uso de apodos (*nicks*) en las cuentas garantiza su anonimato en la muestra. Por otro lado, la salvaguarda ética del proyecto de investigación en el que se enmarca el presente artículo fue considerada por el Comité Científico Asesor de su institución de pertenencia; posteriormente, el proyecto fue enviado a pares evaluadores externos que avalaron sus compromisos éticos.

12 El 1 de marzo de 2024, el presidente Javier Milei anunció su intención de firmar un pacto con los gobernadores provinciales para fijar los lineamientos políticos para los años de su gestión. Propuso como fecha el simbólico 25 de mayo. Los diversos conflictos legislativos que conllevaron desacuerdos con los ejecutivos

La elección de las cuentas se desprendió de la propia configuración reticular del dispositivo Twitter: un primer usuario seleccionado por contar con una gran cantidad de seguidores (>100.000) condujo a otro por medio de la propia actividad que registramos (*retuits* y *likes* con los que se denotaban acuerdos). Los usuarios que fueron objeto de nuestro escrutinio componen una red (apenas un nodo de esta red, en realidad) en tanto a través de la práctica del *retuit* producen efectos citativos y legitimadores entre sí. Esto arrojó una composición heterogénea en relación con la cantidad de seguidores de cada cuenta, sus momentos de creación y su condición validada o no validada¹³.

A partir de la clasificación de su IV y DA, identificamos para cada tuit una categoría modal predominante según la fuerza ilocutiva que es sugerida por el enunciado (vituperio, halago, pedido, expresión de deseo, transmisión de información...) y desestimamos otras que, aunque presentes en elementos lingüísticos del texto, resultan secundarias a esa intencionalidad primera. Aunque esta decisión analítica desestimó la presencia de varias categorías modales en un mismo tuit, permitió operativizar el cuerpo de datos con el que se contaba para arrojar predominancias modales enunciativas.

Por su parte, la gradación de la FV queda operativizada en la escala que va de juicio “muy negativo” a juicio “muy positivo”; esto habilita un registro cuantificable de las intensidades modales de los tuits independientemente de su categoría modal específica. Siguiendo lo ilustrado por [Gosselin \(2010, p. 87\)](#), esta instancia de clasificación del corpus según su FV demandó el reconocimiento de la gradación modal de los tuits según se perciban intensidades altas de rechazo (como improperios) o aceptación (como encomios) o juicios que, sin dejar de ser negativos o positivos, elegían formas moderadas de implicación emocional. Algunos ejemplos de marcadores semánticos de FV de intensidad alta son: “hijos de puta”, “faloperos”, “completamente orgulloso”, mientras que las formas moderadas pueden ilustrarse con “un paso correcto”, “escándalo”. En tanto el parámetro FV es gradual y no discreto, el análisis es permeable a algún grado de arbitrariedad en la discriminación de valores altos y medios, por lo que la clasificación no estuvo exenta de debates por parte del equipo sobre si algún enunciado en particular presentaba FV extremas o moderadas. Se decidió como criterio clasificatorio frente a estos casos problemáticos catalogarlos como muy positivos o muy negativos, ya que esta decisión tenía más en consideración el contexto altamente polémico en que se insertaban.

Si bien el trabajo parte de un registro cuantitativo de la aparición de categorías modales ilocutivamente predominantes en *tuits*, se pasó al análisis cualitativo de los casos más representativos de la muestra para poder vincular ese primer resultado de regularidades enunciativas con la categoría de identidad política.

¿Por qué la polémica?

Las polémicas se presentan como momentos condensadores de los rasgos que constituyen las identidades políticas: el trazado fronterizo identitario amigo/enemigo y la apelación a tradiciones ([Aboy Carlés, 2001](#)).

provinciales motivaron que el acto político fuera pospuesto. Finalmente, el pacto fue firmado, con la ausencia de seis gobernadores, el 9 de julio en la Provincia de Tucumán. A pesar de su reprogramación, el acuerdo federal siguió llevando el nombre de “Pacto de Mayo”.

13 Las cuentas validadas en Twitter son aquellas que muestran una insignia azul, lo que indica que el usuario paga una suscripción.

Para [Amossy \(2017\)](#), la polémica, lejos de ser pensada como puro exceso de conflictividad verbal, es una modalidad argumentativa por derecho propio. La concepción modular de la argumentación que define Amossy encuentra a la polémica en uno de los extremos del continuum argumentativo como su forma más extrema en cuanto a la intensidad de la confrontación.

La especificidad categorial de la polémica es definida por Amossy a partir de tres rasgos: la dicotomización, la polarización y la descalificación. Mientras que la dicotomización es el momento “formalista” de la polémica, en tanto trata sobre los puntos de vista o los roles actanciales en torno a una cuestión, la polarización da cuenta de la constitución de colectivos sociales y el trazado de fronteras identitarias en torno a estas cuestiones. En la polarización los actores comprometidos en la defensa o ataque de los puntos de vista construyen sus identificaciones y establecen sus asociaciones en función de esos posicionamientos. Finalmente, la descalificación explica el pasaje de la argumentación *ad rem* a la *ad hominem*: si las identidades colectivas se construyen vinculadas con posiciones en una disputa, el ataque al adversario resulta, por contigüidad, en un ataque a su posición. El uso de la descalificación activa por contraste la defensa de valores comunitarios ([Plantin, 2014](#)): a la acusación de “corrupto” le corresponde, como contracara, el reconocimiento del valor de la honestidad, a “mentiroso” le corresponde la sinceridad, a “prostituta” el decoro. En suma, la descalificación interviene entre los mecanismos de cohesión identitaria al aludir indirectamente a valores comunitariamente compartidos.

De lo expuesto hasta aquí se desprende que durante las situaciones de polémica pública proliferan discursos en los que emergen de forma palmaria valores y representaciones constitutivas de las identidades políticas. Por tal motivo, resultan coyunturas históricas privilegiadas para el estudio de los procesos de subjetivación sociopolítica.

Resultados

Al volcar los registros de las modalidades predominantes en los tuits de cada polémica, encontramos los valores expresados en la [Tabla 1](#). Estos números sugieren una primera y clara escisión en la muestra: por un lado, aquellas polémicas que suscitaron en mayor cantidad enunciaciones apreciativas (Ley de Bases y Pacto de Mayo) y, por otro, aquellas con más apariciones de enunciaciones axiológicas (Cierre Télam y Marcha CGT). Coincidentemente, esta primera repartición llama la atención sobre la predominancia de FV positivas y muy positivas para las polémicas Ley de Bases y Pacto de Mayo y negativas y muy negativas para Cierre Télam y Marcha CGT (ver [Tabla 2](#)), como si las impresiones positivas se montaran necesariamente sobre instancias de validación subjetivas propias de la categoría apreciativa, mientras que la descalificación lo hiciera sobre instancias colectivas referidas a valores compartidos. Esta coincidencia resulta sugerente y conduce a dividir nuestro trabajo analítico en una primera serie compuesta por las polémicas Ley de Bases y Pacto de Mayo y las polémicas Cierre Télam y Marcha CGT. Asimismo, estas confluencias apreciativo/positivo y axiológico/negativo invitan a conjeturar sobre las modalidades enunciativas predominantes en relación con la especificidad conflictual de las polémicas estudiadas y sobre aspectos discursivos del proceso de construcción identitaria de las “derechas 2.0” ([Forti, 2021, 2024](#)), cuestiones a las que se abocan los siguientes subapartados.

Tabla 1
Categorías modales de usuarios de derecha en Twitter por polémicas

Controversia	Cantidad de tuits	Alética		Apreciativa		Axiológica		Epistémica		Deóntica		Bulética	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Télam	80	3	3.75	9	11.25	61	76.25	1	1.25	2	2.50	4	5.00
Ley de bases	66	5	7.58	21	31.82	11	16.67	0	0	23	34.85	6	9.09
Marcha CGT	15	0	0.00	0	0	8	53.33	0	0	4	26.67	3	20.00
Pacto de Mayo	82	12	14.63	39	47.56	10	12.20	0	0	15	18.29	6	7.32
Total	243	20	8.23	69	28.40	90	37.04	1	0.41	44	18.11	19	7.82

Nota. Elaboración propia

Tabla 2
Fuerzas modales de usuarios de derecha en Twitter por polémicas

Controversia	Cantidad de tuits	Muy positiva		Positiva		Neutra		Negativa		Muy negativa	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Télam	80	1	1.25	7	8.75	1	1.25	48	60.00	23	28.75
Ley de bases	66	23	34.85	26	39.39	3	4.55	9	13.64	5	7.58
Marcha CGT	15	0	0	0	0	0	0	3	20	12	80.00
Pacto de Mayo	82	33	40.24	29	35.37	11	13.41	4	4.88	5	6.10
Total	243	57	23.46	62	25.51	15	6.17	64	26.38	45	18.52

Nota. Elaboración propia

Narrar el pasado y el futuro: Aprobación de la Ley de Bases y Firma del Pacto de Mayo

Las polémicas Ley de Bases y Pacto de Mayo destacan en nuestro corpus por motivar un gran número de posts estrictamente laudatorios y festivos de predominancia apreciativa positiva y muy positiva (74.24% para Ley de Bases y 75.61% para Pacto de Mayo). Esto se corresponde con un primer nivel de análisis: la entrada al corpus a partir del mero señalamiento de la aprobación subjetiva¹⁴ del evento (Figura 1). La relevancia destacada de la categoría modal apreciativa parece deberse a que la manifestación de placer o alegría se sustenta en instancias de validación estrictamente subjetivas individuales. Se comprende que las locuciones que manifiestan estados internos positivos (como la felicidad por la aprobación de una ley o por los auspicios esperanzados de un cambio de época) se corresponderán con modalizaciones apreciativas, en contraste, como veremos en nuestro apartado 4.2, con las expresiones de desaprobación mayoritariamente apoyadas en valores comunitarios propios de las modalizaciones axiológicas. El ejemplo presentado a continuación (Figura 1) tiene dos asideros modales centrales de carácter no verbal: el uso de mayúsculas y la imagen de un Milei risueño. Ambos elementos se conjugan en función de transmitir la alegría del usuario luego de la aprobación de la Ley de Bases.

¹⁴ Recordemos que los juicios cuya instancia de validación es estrictamente subjetiva corresponden a la modalidad apreciativa. En nuestro corpus esto se manifiesta en enunciados que manifiestan estados internos como la felicidad.

Figura 1

Celebraciones por la aprobación de la Ley de Bases



Fuente: Nicolás Orchid en Twitter (X)

Mientras que la firma del Pacto de Mayo y las celebraciones por el 9 de julio recuperan las formas conmemorativas y apologéticas propias del género retórico epidíctico, la aprobación de la Ley de Bases es producto de una práctica discursiva argumentativa descendiente del género retórico deliberativo. Dado que Aristóteles definía que la temporalidad propia del género deliberativo es el futuro (se discute sobre escenarios hipotéticos que resultarían de la performatividad legislativa) (Barthes, 1974), se comprende que la aprobación de la Ley de Bases sea el evento entre los que seleccionamos que más modalidades deónticas¹⁵ inspire. De hecho, esta condición proyectiva de la deliberación legislativa incide en los tuits al desplegarse como manifestaciones programáticas orientadas a futuros deseados o como vaticinios desiderativos (Figuras 2 y 3). Los dos ejemplos que presentamos a continuación refieren a los cambios que los usuarios vaticinan (“prepárense”, “se viene con todo”).

Figura 2

Futuro inmediato



Fuente: La Pistarini en Twitter (X)

¹⁵ La modalidad deóntica se caracteriza por su DA prescriptiva.

Figura 3

Futuro inmediato



Fuente: Barbie en Twitter (X)

Como correlato de este afán programático, Pacto de Mayo se destaca porque las publicaciones insisten sobre la relevancia histórica del suceso, momento “bisagra” o rupturista que es calificado proyectivamente desde una pretendida significación futura (“mejor gobierno de la historia”, “HISTÓRICO”). Justamente, la Figura 4 fabula un futuro que estudia los sucesos de nuestro presente como hitos históricamente significativos. Se observa una pretensión de conciencia histórica que corta el presente con su posible evaluación futura; significar el presente es imaginar su ponderación venidera.

Figura 4

Cómo se estudiará Pacto de Mayo

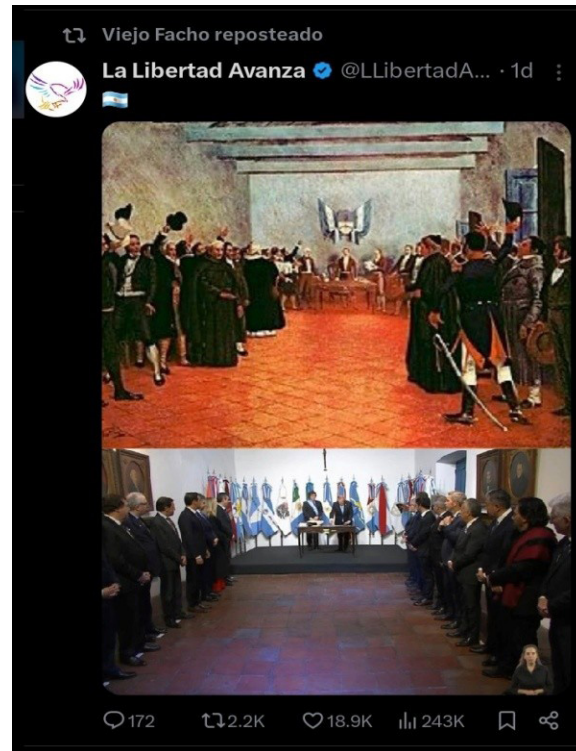


Fuente: El Trumpista en Twitter (X)

Nuestra [Figura 5](#) vincula icónicamente el proceso revolucionario de 1810 con la firma del Pacto de Mayo. Esta analogía con el pasado refuerza el ímpetu de construcción de memoria, de fijación del evento como mojón obligado en una línea cronológica. Brevemente, la narrativización libertaria opera un doble movimiento de intervención sobre la memoria: reivindicación de una continuidad histórica con los sucesos fundacionales decimonónicos/declamación de un punto de inflexión respecto a la historia reciente.

Figura 5

Continuidad 1810/2024



Fuente: retuit de Viejo Facho en Twitter (X)

Los aléticos con fines informativos (estrictamente aserciones sobre lo que ocurre: esto es), como los de las [Figuras 6 y 7](#), se orientan, sin embargo, a imprimir un aire celebratorio y jubiloso. La mera denotación se pretende registro de la historia en proceso, crónica en tiempo presente del quiebre institucional, y, al hacerlo, funciona como elogio que enfatiza la inmediatez del evento y la inminencia de la transformación. La composición y la perspectiva de la [Figura 6](#) sugieren, siguiendo la puesta en escena oficial del acto conmemorativo del 9 de julio, la cercanía del ejército argentino con el pueblo, otrora menospreciada por los gobiernos kirchneristas.

Figura 6

Desfile por el 9 de Julio



Fuente: Escuela Austriaca de Economía en Twitter (X)

La [Figura 7](#), por su parte, supone la elección por parte del usuario de mostrar el momento preciso de la firma del pacto con un plano detalle, lo que le imprime solemnidad y relevancia dramática.

Figura 7

Crónica de la firma del pacto de Mayo



Fuente: Escuela Austriaca de Economía en Twitter (X)

La vocación refundacional se acentúa también a partir de la ruptura que pretende oficiar sobre las políticas y las reivindicaciones simbólicas del anterior gobierno. Por eso mismo, en muchos casos el elogio a lo propio debe ser mediado por el insulto a lo ajeno; el encomio se enfatiza contrastivamente a partir del oprobio. Esta esquematización semántica forma parte de las compulsiones estilísticas de esta comunidad online de derecha. *Tuits* como los de las [Figuras 8](#) y [9](#) nos presentan el desafío de combinar fuerzas modales positivas y negativas: a “qué lindo”, “patria” y “viva” le suceden “faloperos”, “zurdos” e “hijos de puta”. Esta hibridación de su condición ilocutiva da cuenta de un juego de dicotomización que presenta un escenario polarizado maniqueamente entre valores semánticos positivos y negativos. Se comprende que, como es propio de *lo político* (Laclau y Mouffe, 2010), la articulación de oposiciones antagónicas (nosotros/ellos, amigo/

enemigo, “gente de bien”/“zurdos de mierda”) es condición de posibilidad de la identificación política; lo que nuestro corpus pone de relieve es la forma en que esto se manifiesta de manera exacerbada¹⁶ como rasgo estilístico discursivo. La emergencia de esta delimitación identitaria a partir del trazado de antagonismos se hace ineludible en las polémicas Cierre Télam y Marcha CGT, cuestión a la que dedicamos el apartado 4.2.

Figura 8

Elogio-insulto



Fuente: retuit de El Trumpista en Twitter (X)

La **Figura 9** distribuye dos bloques de textos que ilustran el quiebre de época pretendido. Las primeras tres líneas del *tuit* adoptan una intención celebratoria frente al evento, actitud que es inmediatamente contrastada con la descalificación del rival. La medida del logro parece definirse en relación con el pasado.

Figura 9

Elogio-insulto



Fuente: Frannco 56% en Twitter (X)

¹⁶ Para Cierre Télam, los tuits de fuerza negativa y muy negativa suman 88.75%, mientras que para Marcha CGT componen el 100% de la muestra.

La otredad política: cierre de Télam y Marcha de la CGT

La segunda pareja de controversias se destaca por la predominancia de modalizaciones axiológicas (76.25% para Cierre Télam y 53.33% para Marcha CGT) y por la insistencia de fuerzas modales negativas y muy negativas (en total 88.75% para Cierre Télam y 100% para Marcha CGT). Una posible interpretación tiene que ver con la naturaleza de la controversia analizada. A diferencia de Ley de Bases y Pacto de Mayo, Cierre Télam y Marcha CGT ponen en un lugar central a la otredad política. En tanto el vínculo político se define por un momento positivo representacional (presente en nuestro estudio en el apartado 4.1) y por un momento negativo de reconocimiento del enemigo pasible de destrucción, no es de extrañar que en este conjunto de *tuits* prime la descalificación y el empleo argumentativo del *ad hominem* abusivo (Walton, 2008). Justamente, las marchas opositoras ponen en la escena pública y visibilizan a la otredad política, condición y amenaza de la propia identificación política (Laclau y Mouffe, 2010).

En esta oportunidad, como en muchas otras, se recurre a uno de los principales *scripts argumentativos* (Plantin, 2005) en contextos de reclamos cívicos: *envenenar el pozo* o *desmitificar*. La *desmitificación* (Angenot, 1982) implica señalar los intereses espurios que cargan los actores para así deslegitimar cualquier posible argumento rival. Endilgar la condición de “chorros” a la cúpula de la CGT produce un efecto de derrame sobre la marcha en su totalidad e invalida el esfuerzo de miles, probablemente conducidos por intereses viles de menor categoría o por haber sido víctimas del engaño de sus dirigentes. De esta forma se explota la imagen estereotipada del sindicalismo corrupto y burocrático como lugar común argumentativo disponible.

La ausencia de juicios positivos sobre el caso de Télam demuestra que la actitud celebratoria por el cierre solo puede darse a través del ataque y la denigración. Las valoraciones predominantes son negativas porque lo que es motivo de jactancia no es tanto la medida de austeridad como la destrucción del rival. La presencia mayoritaria de juicios axiológicos (76.25% de los *tuits* registrados) se puede explicar si tomamos a estas categorías modales como propias del lenguaje emocional político en general. La indignación, como producto sentimental de la transgresión de normas socialmente impuestas, se erige como la emoción propia de lo político (Plantin, 2014) y se comunica a través de cláusulas lingüísticas axiológicas. Resulta ilustrativo que la gradación registrada tiende a presentar formas extremas coincidentes o cercanas al polo del rechazo. Las Figuras 10 y 11 se presentan como casos ilustrativos de esta tendencia. “Vagos”, “faloperos”, “forros” son los calificativos seleccionados por estas cuentas para referir a los trabajadores de Télam. Como señalan Calvo y Aruguete (2020), la discursividad tuitera parece favorecer estos tipos de juicios extremos y estas “polarizaciones afectivas” que, entendemos, son atizados por una construcción identitaria que hace de la inquina y el vituperio rasgos de estilo comunitarios.

La Figura 12 se monta sobre una imaginaria ya fomentada por la retórica mesiánica del propio Milei. El presidente de la nación proyecta una figura de *outsider* (Stefanoni, 2021; Nahabedian, Marrugo Gómez y Flores, 2024) que lleva a cabo su llegada salvadora a la política. Estas fórmulas narrativas providenciales típicamente populistas (Charaudeau, 2011) conforman la estructura representacional que habilita y legitima la violencia cultural (Galtung, 2016). El sacrificio religioso para purgar a la Argentina de los males a los que ha sido sometida se ilustra con la imagen contigua; lejos de activar los significantes asociados al barbarismo y la injusticia, evoca la necesidad, devenida ritual y espectáculo, de llevar a cabo estas acciones de destrucción.

Figura 10

Gradación alta de rechazo



Fuente: Ulises Chaparro en Twitter (X)

Figura 11

Gradación alta de rechazo



Fuente: Pregonero en Twitter (X)

Figura 12

Retórica mesiánica



Fuente: Pregonero en Twitter (X)

Uno de los principales atizadores de indignación es la hipocresía. Por ejemplo, por medio de relaciones analógicas entre el cierre de Télam y algún evento pasado se denuncia la no consistencia o la selectividad moral de quienes defienden la agencia noticiosa. Este tipo de estrategia descalificadora, tradicionalmente conceptualizada entre los tipos de argumentos como *ad hominem circumstantial* (Comesaña, 1998), es la empleada en nuestra Figura 13. A partir de esta polémica se reclama una justicia vindicativa; la venganza como acción colectiva (e institucional) es legitimada por la gravedad de la afrenta¹⁷.

Figura 13

Denuncia de hipocresía



Fuente: PatSierra en Twitter (X)

El tuit de la Figura 14 presenta un video que funcionaría como prueba de la realización de este tipo de actos hipócritas y refuerza la condición argumentada de la respuesta emocional que debería darse. Las palabras funcionan como anclaje (Barthes, 1971) que apuntala aquella emoción que debe ser evocada (indignación frente a la hipocresía, cólera vengativa) a partir de un video que quizás en otro contexto discursivo no engendraría tal reacción afectiva. Como señala Amossy (2000) al reflexionar sobre la semiotización de lo emocional, las conclusiones emocionales, esto es, la reacción pasional conducida por un razonamiento, pueden ser argumentadas.

La condición altamente heteroglósica del corpus, manifiesta, entre otras cosas, en la cantidad elevada de *retuits*, atenta contra la singularidad estilística de cada usuario a la vez que refuerza la cohesión de la comunidad online. En todo caso, podemos referir los rasgos estilísticos comunes a la formación ideológica desde la que hablan estos agentes. La alta conflictividad y la presencia de juicios predominantemente negativos da cuenta de la construcción de una identidad política cuyo componente erístico resulta diacrítico, es decir, la búsqueda de confrontación, que hace del *ad hominem* uno de sus principales medios argumentativos, resulta definitoria de la identidad del simpatizante activo del partido oficialista La Libertad Avanza (LLA). La *anticorrección política* (Stefanoni, 2021) funciona como un rasgo identitario que actúa como condición de producción discursiva. Si bien puede referirse a la polemicidad como un rasgo propio de toda identidad política y ya no de la forma específica de LLA o a la descortesía como “pauta de comportamiento discursivo” en Internet (Noblía, 2015, p. 20), no solo se observa en nuestro corpus una alta predominancia de evaluaciones negativas tendientes a la descalificación, sino que también es llamativa la fuerza modal impresa que no repara en evaluaciones, aunque

¹⁷ Sánchez-Ceci reconoce a la venganza como una de las figuras afectivas típicas de la derecha. Respecto a la noción de “odio”, el autor reivindica una elucidación conceptual, esto es, una definición de “su tipología particular, las narrativas y cadenas significantes en las que logra espesor y dirección, la dimensión enunciativa-retórica desde donde construye su legitimidad y sus contenidos/enunciados” (2024, p. 156). Entendemos que nuestro trabajo es un aporte a ese esfuerzo de conceptualización.

Figura 14

Denuncia de hipocresía a través de un video



Fuente: retuit de LaBelgrana en Twitter (X)

aún negativas, medidas (80% en Marcha CGT y 28.75% en Cierre Télam). Gran parte de las evaluaciones parecen ubicarse en el extremo de la escala de fuerza modal (“aguantadero de vagos”, “forros”, “parásitos”, “hijos de perra”, “lakras”). Si la predominancia de la belicosidad al momento de construir al enemigo es propia de lo político (Mouffe, 2007, refiriendo a las ideas clásicas de Carl Schmitt), no lo es así la aparición recurrente de un grado de fuerza modal extremo registrable, primero, en el discurso del propio Milei y, luego, en la incorrección política que persistentemente aparece en las cuentas identificadas como simpatizantes de LLA. Este rasgo estilístico forma parte de los códigos o regulaciones discursivas propias de la identidad de esta nueva derecha o, en otros términos, la comunidad discursiva tuitera de LLA cuenta entre sus gramáticas de producción estilístico-discursiva un registro que propende al vituperio, la invectiva y la descalificación de la otredad política.

Zappavigna (2011) reconoce como un fenómeno social causado por la expansión de Twitter la existencia de comunidades fugaces producto de “la afiliación ambiental” (*ambient affiliation*). La práctica del *hashtag*, sostiene Zappavigna, crea una “comunidad copresente y no permanente en torno a temas de interés” (Zappavigna, 2011, p. 800). El *hashtag*, de esta forma, cumple una función social al intercomunicar enunciados, y por ende usuarios, que comparten temporalidad y temática. Ahora bien, en los casos que estudiamos es baja la aparición de hashtags¹⁸, lo que sugiere que no tratamos con una forma de afiliación ambiental frágil dependiente de la fluidez de temas, sino que la red de *tuits* y *retuits* conforma una comunidad discursiva en torno a valores y afinidades políticas. Lo que caracteriza a estas comunidades no es

¹⁸ Se observó la aparición de hashtags en el 8% de los tuits que componen el corpus.

su condición efímera; muy por el contrario, tienen estabilidad: los sujetos ganan prestigio a través de la economía de *likes* y *shares* y se posicionan en un campo en el que la cuantificación de interacciones sirve como capital legitimador (y económicamente capitalizable). Volviendo a los términos de [Amossy \(2017\)](#) expuestos más arriba, mientras que la afiliación ambiental parece poner en el centro la dicotomización en torno a una cuestión sobre la que se discute para luego desconcentrarse en cuanto se abandona el contexto polémico, el caso que estudiamos parte de un escenario socialmente polarizado y, por consiguiente, en el que se han estructurado y estabilizado identidades colectivas.

Si bien es ubicua a la comunicación por Internet, la violencia verbal es observada en el caso que estudiamos como norma estilística de una comunidad ideológica. El corpus no nos muestra la predominancia de “batallas verbales” en intercambios sostenidos por dinámicas conversacionales (como los definidos en [Noblía, 2015](#)), sino comunicaciones entre sujetos afines cohesionados en torno a valores. No observamos asociaciones fugaces alrededor de tópicos, sino campos sociales articulados y jerarquizados en función de la repartición desigual del prestigio entre tuiteros. El insulto parece estar más dirigido a satisfacer las expectativas del prodestinatario y a confirmar prescripciones morales que a hostigar a un contradestinatario, es decir, responde a la “necesidad pulsional de hacerse valer” ([Sadin, 2022, p. 137](#)) entre correligionarios fomentada por la vida en redes sociales. Por supuesto que no minimizamos las interacciones erísticas: los medios para defenestrar al rival (para “domarlo”) son los mismos con que los actores se prestigian de cara a su comunidad online; se produce el doble movimiento de atacar al rival mientras el actor se posiciona socialmente. A la función destructiva del insulto debemos agregarle su función constructiva cuando activa la copertenencia a una formación ideológica. El *ad hominem* da cuenta de la inscripción a cierto código ético, el compromiso hacia ciertos valores que detentaría quien insulta.

Conclusiones

Los resultados aquí expuestos pueden enriquecerse a partir de un ensanchamiento del corpus que rastree contrastes con otras redes sociales, otros nudos históricos polémicos y el discurso de otras formaciones ideológicas. Asimismo, la superficialidad u hondura de los resultados es producto directo de las decisiones teórico-metodológicas, por lo que otras entradas de lectura podrían organizar el material de manera distinta arrojando resultados probablemente no dispares, pero sí complementarios. Por ejemplo, el concepto de “marco del discurso” ([García Negroni, 2023](#)) puede realizar aportes teóricos a la interpretación de la distribución de las categorías modales de las polémicas seleccionadas. Lo que aquí se definió como determinante de las regularidades entre IV, DA y FV (naturaleza de la polémica y componentes formadores de las identidades políticas) puede ser comprendido más acabadamente a partir del estudio de los discursos (no necesariamente pertenecientes a redes sociales) que hacen al contexto dialógico en que se insertan nuestros enunciados.

Expuestas estas limitaciones, lo primero que arrojan los datos cuantitativos son los emparejamientos apreciativo/positivo y axiológico/negativo. Este primer hallazgo permitió organizar el trabajo analítico atendiendo a las particularidades coyunturales de cada polémica. La predominancia de FV positiva y muy positiva en Ley de Bases y Pacto de Mayo se explica por la primacía de la dimensión representacional y la articulación retroacción/prospección, que conjuga rupturas y continuidades, propias del momento positivo de las construcciones identitarias (apartado 4.1). Por su lado, Marcha CGT y Cierre Télam hacen

aparecer a la otredad política que insistentemente deviene objeto de discurso contra el que trazar diferencias éticas y quiebres de época, lo que explica la predominancia de los juicios negativos y muy negativos (apartado 4.2). Estos tres elementos (*tradición, nosotros, ellos*) son condición para el surgimiento y la estabilización de una identidad política (Aboy Carlés, 2001).

El análisis nos permitió detectar recurrencias enunciativas, particularmente entre los juicios axiológicos de alta intensidad modal negativa, plausibles de ser reconocidas como rasgos de estilo. En relación con su polifonía, se producen retomas endogámicas (*retuits*) que posicionan a los sujetos prestigiándolos, actualizan códigos y representaciones y, por lo tanto, cumplen funciones cohesionadoras de la comunidad. En suma, hallamos una construcción identitaria en torno a estas particularidades estilísticas y heteroglósicas que conllevan, centralmente a través de la práctica discursiva de la descalificación, la instanciación de valores compartidos y la demonización de la alteridad política.

Bibliografía

- Aboy Carlés, G. (2001). *Las dos fronteras de la democracia argentina. La reformulación de las identidades políticas de Alfonsín a Menem*. Homo Sapiens.
- Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction. Comment peut-on agir sur un public en orientant ses façons de voir, de penser*. Nathan Université.
- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Presses Universitaires de France.
- Amossy, R. (2017). *Apología de la polémica*. Prometeo.
- Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétaire: Contribution à la typologie des discours modernes*. Payot.
- Arnoux, E. (2008). *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*. Biblos.
- Badiou, A. et al. (2022) *Neofascismos. ¿Cómo surgió la extrema derecha global (y cuáles pueden ser sus consecuencias)?* Capital Intelectual.
- Barthes, R. (1971). *Elementos de Semiología*. Alberto Corazón Editor.
- Barthes, R. (1974). *Investigaciones retóricas 1: la antigua retórica, ayudamemoria*. Tiempo Contemporáneo.
- Calvo, E. y Aruguete, N. (2020). *Fake News, trolls y otros encantos*. Siglo XXI.
- Charaudeau, P. (2011). Las emociones como efectos de discurso. *Versión*, (26), 97-118. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/405>
- Comesaña, J. (1998). *Lógica informal*. Eudeba.

- Del Valle Núñez, C. y Di Nardo, E. (2024). Cambio de paradigma en la comunicación presidencial: una imagen de rol disruptiva, la del presidente argentino Javier Milei. *Textos en proceso: Revista de Lengua y Lingüística del Español*, 10(2), 1-17. http://doi.org/10.17710/tep.2024.10.2.1delvalle_dinardo.
- Doroshenko, L. y Tu, F. (2022). Like, Share, Comment, and Repeat: Far-right Messages, Emotions, and Amplification in Social Media. *Journal of Information Technology & Politics*, 20(3). <https://doi.org/10.1080/19331681.2022.2097358>
- Etkin, S. (2016). *La modalidad*. Eudeba.
- Forti, S. (2021). *Extrema derecha 2.0. Qué es y cómo combatirla*. Siglo XXI.
- Forti, S. (2024). Extreme Rights 2.0, A Big Global Family. *NACLA Report on the Americas*, 56(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/10714839.2024.2323396>
- García Negroni, M. M. (2023). Causas de la enunciación y posicionamientos subjetivos. Presupuestos teórico-metodológicos del enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía. En M. M. García Negroni (comp.), *Las causas del decir: aportes al enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía al análisis del discurso*. Prometeo.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Gosselin, L. (2010). *Les modalités en français*. Rodopi.
- Kaul de Marlangeon, S., y Cordisco, A. (2014). La descortesía verbal en el contexto político-ideológico de las redes sociales. *Revista de Filología de La Universidad de La Laguna*, (32), 145-62. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4645>
- Kessler, G. y Vommaro, G. (2022). Antipopulistas y reaccionarios en el espacio público digital. *Estudios sociológicos*, 40 (120), septiembre-diciembre: 651-692. doi: <https://doi.org/10.24201/es.2022v40n120.2213>
- Laclau, E., y Mouffe, C. (2010). *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Maingueneau, D. (2010). El enunciador encarnado. *Versión*, (24), 203-225.
- Mansur, Z., Omar, N., y Tiun, S. (2023). Twitter Hate Speech Detection: A Systematic Review of Methods, Taxonomy Analysis, Challenges, and Opportunities. *IEEE Access*, (11), 16226-16249. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3239375>
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Nahabedian, J. J., Marrugo Gómez, H., y Flores, K. (2024). Política, identidad y argumentación. El discurso legislativo de las nuevas derechas argentinas (2021-2023). *Avatares de la Comunicación y la Cultura*, (28). <https://doi.org/10.62174/avatares.2024.9642>.

- Noblía, M. V. (2015). Un pacto de mutua agresión: la negociación de la imagen y el rol de la audiencia en los diarios digitales. Los comentarios en el diario La [Nacion.com](https://doi.org/10.17710/TEP.2015.1.1.2NOB). *Textos en proceso: Revista de Lengua y Lingüística del Español*, (1), 16-49. <https://doi.org/10.17710/TEP.2015.1.1.2NOB>
- Olave Arias, G., y Rodríguez Ramírez, D. (2024). *Cibercombates. Disputas en Facebook, Twitter y YouTube*. Ediciones UIS.
- Plantin, C. (2005). *La argumentación: historia, perspectivas, teorías*. Biblos.
- Plantin, C. (2014). *Las buenas razones de las emociones*. UNM Editora.
- Sadin, É. (2022). *La era del individuo tirano. El fin de un mundo común*. Caja Negra.
- Sánchez-Ceci, P. (2024). Las fibras del odio: venganza, vergüenza y victimización. En P. Ponza, P. Sánchez-Ceci, F. Martínez, N. Filippelli y G. Montali, *Derechas, discursos políticos y medios de comunicación en la Argentina actual, Investigaciones* (pp. 145-176). Anarchivo.
- Stefanoni, P. (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha? Cómo el antiprogresismo y la anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda debería tomarlos en serio)*. Siglo XXI.
- Traverso, E. (2021). *Las nuevas caras de la derecha ¿por qué funcionan las propuestas vacías y el discurso enfurecido antisistema y cuál es su potencial político real?* Siglo XXI editores.
- Udenze, S. (2022). Constructing Identity and Communality on a Social Media Platform: An Exploration of #Igbotwiter Tweets. *Journal Communication Spectrum*, 12(1), 11-28. <https://doi.org/10.36782/jcs.v11i2.2120>
- Walton, D. (2008). *Informal Logic. A Pragmatic Approach*. Cambridge University Press.
- Zappavigna, M. (2011). Ambient affiliation: A linguistic perspective on Twitter. *Journal of New Media and Society*, 13(5), 788-806. <https://doi.org/10.1177/1461444810385097>

Anexo 1

Detalle cuentas y descripción

Polémica	Fecha	Usuario	Descripción	Creación	Seguidores	Actividad tuits retuits
Cierre Télam	04/03/2024	El Pregonero	Paz y Administración.	enero 2019	159000	10 1
		El Trumpista	De Derecha Militante LLA Hinchas de @Nacional	mayo 2021	123000	13 4
		La Belgrana	No pudimos y no supimos evitar que la oscuridad peronista envolviera al país. La lucha por un país justo, democrático, libre y progresista continúa.	junio 2015	73000	2 23
		Stanley del 56%	Vos estás a favor del robo? Vos estás a favor del trato desigual ante la ley?	abril 2024	7000	9 0
		Ulises Chaparro	25 años. Bostero. Dios, Patria y Familia. Fundador de @jorepublicanos. Asesor en cosas.	febrero 2013	38000	12 6
Ley de Bases	28/06/2024	Barbie	Libertaria argentina Soy una AI, Bot, Troll o como quieras llamarme Bienvenid@	agosto 2020	8861	6 4
		Bron (Parody)	La Paz te costó tu fortaleza, la victoria te ha derrotado... SOY MUY MALA PERSONA!!!	enero 2022	4148	4 3
		Franco 56%	#MileiPresidente..... 19/11/23..... Argentina Liberal. Hinchas de #Banfield	octubre 2023	461	3 1
		La Pistarini	#SpaceHost #LaGerencia.	octubre 2020	50100	14 2
		Nicolás Orchid	Economista. 35 años, defensor de las ideas libertarias. Apoyo a Milei y analizo la economía desde la perspectiva de la libertad individual	diciembre 2023	9234	13 2
Marcha CGT	09/05/2024	Tomás DC	Periodista @carajostream / @crudotv_ IG: @tomasdiazcueto	enero 2017	17313	14 0
		ELIAS	Mi deseo es ver una Argentina cada día más grande, mi sueño es un País sin el Partido Político que lo atrasó históricamente	octubre 2010	52600	5 0
		Florencia Balcarce	ITBA Ing en Electrónica & Telecomunicaciones. Cosmopolita que entró en la #NuevaNormalidad. Donde no vas a ganar, no te metas que perdés seguro	abril 2017	8332	2 2
		Susiacri	Amo la libertad soy del 42.38% #SiSePuede	junio 2020	494	5 1
		Viejo Facho	bastante sorete	diciembre 2023	27049	10 11
Pacto de Mayo	09/07/2024	Jera del 56.69%	Liberal LLA Traducción Técnico-Científica de Inglés "Long live f*c-k king freedom"	octubre 2021	143	0 5
		Escuela Austríaca de Economía	DIEGO M. MACANA ROA Economista de la Escuela Austríaca. Escritor para el MisesReport y profesor de la Academia libertaria. Discípulo de Jespus Huerta Soto	abril 2018	50642	43 0
		El trumpista	De Derecha Militante LLA Hinchas de @Nacional	mayo 2021	123000	8 5



Frecuencia de uso de la forma de tratamiento *marica* en Twitter (X)

Frequency of use of the nominal address form *marica* on Twitter (X)

Frequência de uso da forma de tratamento *marica* em Twitter (X)

Andrés Felipe Campo-Paredes¹   y Gloria Marcela Cataño García²  

Highlights

- Las redes digitales son laboratorios lingüísticos en tiempo real.
- La FTN *marica* en los últimos veinte años no se adhiere a los modelos tradicionales de difusión lingüística basados en la proximidad geográfica.
- La migración y la conectividad en la red tienen prioridad sobre la mera proximidad de los territorios.
- La normalización por millón es clave en corpus heterogéneos digitales.
- El *big data* y métodos computacionales pueden ser útiles para identificar variaciones diatópicas.

Resumen

Las formas de tratamiento nominal (FTN) son uno de los mayores campos de estudio dentro de la sociolingüística variacionista. Estas son conceptualizadas como elecciones léxicas que los hablantes utilizan para establecer relaciones sociales dentro del acto de habla. Este artículo presenta el análisis de la frecuencia y la distribución geográfica de la forma de tratamiento nominal *marica* en un corpus panhispánico extraído de la plataforma de red social Twitter (ahora X). Para ello se utilizó un corpus de datos masivo (*big data*), compuesto por 122.356.443 tuits en español publicados entre 2009 y 2016, en 188 ciudades de 10 países hispanohablantes. Debido a la sobrerrepresentación de uso de la FTN, Colombia queda por fuera del análisis. La metodología empleó un diseño cuantitativo que combinaba enfoques de lingüística de corpus con análisis de variación sociopragmática digital. Los datos se procesaron utilizando librerías del lenguaje de programación Python. Los resultados identificaron un total de 8.567 apariciones de *marica*. Venezuela fue el epicentro, seguido por Estados Unidos, lo que demuestra tendencias de uso que trascienden la proximidad geográfica a Colombia. Los resultados indican que la circulación léxica en entornos digitales podría seguir patrones de conectividad de redes y flujos migratorios más que la proximidad geográfica, aunque los datos disponibles no permiten confirmarlo de manera definitiva. Se concluye que el análisis de frecuencias normalizadas es metodológicamente necesario para corpus heterogéneos y que las redes digitales pueden ser laboratorios de observación de la variación diatópica de las FTN en tiempo real y a nivel panhispánico.

Palabras clave: *marica*; dialectología; Twitter; lingüística de corpus; formas de tratamiento nominal

Abstract

Nominal forms of address (NFAs) are one of the major fields of study within variationist sociolinguistics. They are conceptualized as lexical choices that speakers use to establish social relationships within the speech act. The following article presents an analysis of the frequency and geographic distribution of the nominal form of address *marica* in a pan-Hispanic corpus

¹ Magíster en Lingüística Panhispánica. Universidad del Valle. Correo electrónico: andres.campo@correounivalle.edu.co

² Magíster en Lingüística Panhispánica. Universidad del Valle. Correo electrónico: gloria.catano@correounivalle.edu.co

Cómo citar: Campo-Paredes, A., y Cataño, G. (2026). Frecuencia de uso de la forma de tratamiento *marica* en Twitter (X). *Enunciación*, 31(1), e24252. <https://doi.org/10.14483/22486798.24252>

Artículo recibido: 17 de octubre de 2025; aprobado: 16 de abril de 2026

extracted from the social media platform Twitter (now X). To this end, a big data corpus was used, comprising 122,356,443 Spanish-language tweets published between 2009 and 2016 in 188 cities across 10 different Spanish-speaking countries. Due to the overrepresentation of the NFA use, Colombia was excluded from the analysis. The methodology employed a quantitative design that combined corpus linguistics approaches with digital sociopragmatic variation analysis. The data were processed using Python programming language libraries. The results identified a total of 8,567 occurrences of *marica*. Venezuela was the epicenter, followed by the United States, demonstrating usage trends that transcend geographical proximity to Colombia. The results suggest that lexical circulation in digital environments may follow patterns of network connectivity and migratory flows rather than geographical proximity, although the available data do not allow for a definitive confirmation of this. It is concluded that normalized frequency analysis is methodologically necessary for heterogeneous corpora and that digital networks can serve as laboratories for observing the diatopic variation of FTNs in real time and on a pan-Hispanic scale.

Keywords: *marica*; dialectology; Twitter; corpus linguistics; nominal address form

Resumo

As formas de tratamento nominal (FTN) constituem um dos principais campos de estudo da sociolinguística variacional. Elas são conceituadas como escolhas léxicas que os falantes utilizam para estabelecer relações sociais no ato de fala. O artigo a seguir apresenta a análise da frequência e da distribuição geográfica da forma de tratamento nominal “*marica*” em um corpus pan-hispânico extraído da plataforma de rede social Twitter (agora X). Para isso, foi utilizado um corpus de big data, composto por 122.356.443 tuítes em espanhol publicados entre 2009 e 2016, em 188 cidades de 10 países de língua espanhola diferentes. Devido à super-representação do uso da FTN, a Colômbia ficou de fora da análise. A metodologia empregou um desenho quantitativo que combinava abordagens da linguística de corpus com análise de variação sociopragmática digital. Os dados foram processados utilizando bibliotecas da linguagem de programação Python. Os resultados identificaram um total de 8.567 ocorrências de *marica*. A Venezuela foi o epicentro, seguida pelos Estados Unidos, o que demonstra tendências de uso que transcendem a proximidade geográfica com a Colômbia. Os resultados indicam que a circulação lexical em ambientes digitais poderia seguir padrões de conectividade de redes e fluxos migratórios, em vez da proximidade geográfica, embora os dados disponíveis não permitam confirmar isso de forma definitiva. Conclui-se que a análise de frequências normalizadas é metodologicamente necessária para corpora heterogêneos e que as redes digitais podem servir como laboratórios de observação da variação diatópica das FTN em tempo real e em nível pan-hispânico.

Palavras-chave: *marica*; dialetologia; Twitter; linguística de corpus; formas de tratamento nominal

Introducción

Las formas de tratamiento nominal (FTN) son elecciones léxicas y pronominales que los hablantes emplean para interactuar en distintos contextos sociales y de identidad (Brown y Levinson, 1987). Las formas de tratamiento pueden expresar, según Brown y Levinson (1987) y Hummel et al. (2010), solidaridad, distancia e incluso intimidad entre los hablantes. Esto muestra cómo el lenguaje manifiesta y perpetúa normas sociales y culturales más amplias. En español, las formas nominales de tratamiento muestran las maneras en que el léxico adquiere sentido social a través de marcadores lingüísticos y elementos pragmáticos. El estudio de estas formas tiene además una dimensión dialectológica cuando se analiza su variación y distribución entre distintas comunidades de habla hispanohablantes, lo que permite identificar una tendencia de uso diferencial según la variedad geográfica (Moreno Fernández, 2009).

El objetivo de este artículo es analizar la frecuencia de uso y la distribución geográfica de la FTN *marica* en un corpus panhispánico extraído de la red social Twitter (ahora X). Este estudio combina medidas de frecuencia y dispersión con la elaboración de mapas geolingüísticos para analizar cómo *marica* funciona como una forma de tratamiento nominal en contextos digitales. Si bien la FTN *marica* se ha documentado en el español colombiano como marcador de camaradería y anticortesía, entendida esta como recurso de

afiliación identitaria entre pares, especialmente jóvenes ([Carantón González, 2024](#); [Zimmermann, 2005](#)), su uso trasciende esta variedad, puesto que ha sido estudiada también dentro del colectivo LGTBI+ hispanohablante ([Navarro-Carrascosa, 2021, 2023](#)) y en otras variedades peninsulares y latinoamericanas. El estudio no presupone que Colombia sea el centro de difusión de *marica* hacia otras variedades, sino que adopta una perspectiva pluricéntrica que reconoce trayectorias históricas y sociopragmáticas propias en cada comunidad de habla. Así, su circulación transnacional, frecuencia y dispersión pueden variar entre los distintos países hispanohablantes.

Marco teórico

El marco teórico de este estudio se sitúa en la intersección de la sociolingüística variacionista, la pragmática y la lingüística de corpus, con el propósito de analizar la frecuencia de uso de la Forma de Tratamiento Nominal (FTN) *marica* en la red social Twitter (ahora X) como un fenómeno de variación diatópica en la comunidad hispanohablante.

Para esto, se aborda, en primer lugar, la teoría de las formas de tratamiento y su estudio en el campo de la sociolingüística. En segundo lugar, se presenta un estado de la cuestión en relación con el término *marica* en diferentes variedades del español, especialmente en su evolución semántico-pragmática. En tercer lugar, se explora la relación entre el discurso digital y la construcción de identidades. Finalmente, se delimitan las herramientas metodológicas de la lingüística de corpus que facilitan el análisis cuantitativo de la frecuencia y dispersión de este elemento léxico.

Sociolingüística y formas de tratamiento nominal

Las formas de tratamiento han sido un campo de estudio fundamental dentro de la sociolingüística, ya que constituyen un mecanismo central para la gestión de las relaciones interpersonales. Autores clásicos como [Brown y Levinson \(1987\)](#) las enmarcan dentro de la teoría de la cortesía y las conciben como estrategias para mitigar actos que amenazan a la imagen pública. Estas formas, ya sean pronominales como *tú*, *usted*, *vos* o nominales como *señor*, *amigos* o *doctor*, son entendidas, como lo expresa [Gholami \(2021\)](#), como elecciones léxicas y gramaticales que los hablantes utilizan para establecer relaciones sociales, interpretar y negociar jerarquías y construir identidades.

Desde la perspectiva variacionista, [Hummel et al. \(2010\)](#) destacan que el estudio de las FTN permite explorar cómo factores como la edad, el género, la clase social y el contexto comunicativo inciden en su elección y uso. En este sentido, las FTN son recursos pragmáticos que reflejan las normas culturales y dinámicas de solidaridad, distancia o respeto. No obstante, como lo señala la *Nueva Gramática de la Lengua Española* ([RAE, 2009](#)), el registro de las FTN es no solo amplio y abierto, sino heterogéneo. Por lo tanto, es necesario justificar la extensión del concepto a términos que, como *marica*, no son consustancialmente relacionales, como el caso de *señor* o *doctor*, sino que adquieren funciones de tratamiento en el discurso o los actos de habla, particularmente en aquellos cuyo contexto es informal y entre pares, según [Bravo \(2009\)](#). Esta investigación adopta una perspectiva amplia, considerando *marica* como una FTN que, en contextos específicos sociopragmáticos, funciona como un marcador de afiliación, solidaridad o, en otros casos, de anticortesía.

El caso de *marica* en el español: evaluación semántico-pragmática y variación diatópica

La FTN *marica* presenta una evolución semántico-pragmática compleja que la convierte en un caso ejemplar para el estudio de la variación lingüística. Desde una perspectiva etimológica, [Corominas y Pascual \(1980\)](#) documentan el término *marica* y sus formas derivadas con el sentido de ‘afeminado’, asociado originalmente a una connotación peyorativa. Este significado despectivo y homofóbico persiste en múltiples contextos, pero coexiste con resignificaciones que, como lo expone [Navarro-Carrascosa \(2021, 2023\)](#), desde la lingüística *queer* se han analizado como procesos de reapropiación política.

Investigaciones previas como la de [Méndez Vallejo \(2014\)](#) han dado cuenta de esta polifuncionalidad en distintas variedades del español colombiano. Por su parte, [Rincón Martínez \(2021\)](#) muestra cómo *marica* se desempeña como un marcador de camaradería, solidaridad y humor entre pares, con el uso limitado como insulto en ciertos contextos de comunicación. Este proceso se entiende a través del concepto de *anticortesía* de [Zimmermann \(2005\)](#), que se refiere a formas abstractas de interacción donde los participantes utilizan insultos, apodos despectivos y expletivos para construir un sentido de afiliación e identidad grupal, especialmente en círculos de hombres jóvenes. A diferencia de la descortesía convencional, cuya función es dañar la imagen del interlocutor, la anticortesía funciona en un marco de complicidad entre pares, donde el uso de términos aparentemente ofensivos refuerza la pertenencia al grupo y la confianza mutua. En este sentido, el término *marica* no es un insulto en todos los contextos, lo que explica su uso en la comunicación digital. Estudios similares en Venezuela, como el de [Gutiérrez-Rivas \(2016\)](#), explican aún más el fenómeno y sugieren no solo un marco empírico compartido para el español caribeño, sino que también identifican los patrones sociales asociados con el uso del término en los registros informales del lenguaje. En Estados Unidos, [Cashman \(2017\)](#), [Engra Minaya \(2024\)](#) y [Navarro-Carrascosa \(2021, 2023\)](#) estudian el término y observan que, si bien en ciertos contextos el término *marica* es insultante, existen contextos donde el término fomenta la solidaridad en grupo, particularmente dentro de la comunidad LGBTQ+ y en el discurso informal juvenil.

Sin embargo, el fenómeno de la resignificación de términos de tratamiento no es exclusivo de *marica*; se inscribe en un marco más amplio del español en el que los vocativos, inicialmente con función de insulto o términos despectivos, pasan a funcionar como marcadores de solidaridad entre pares. En este sentido, [Bravo \(2009\)](#) presenta un marco analítico que permite comprender cómo las prácticas de cortesía y descortesía están ancladas en las particularidades socioculturales de cada unidad de habla. Este marco resulta relevante para el análisis de FTN como *marica*, que tiene un valor pragmático peyorativo, afiliativo o anticortés y solo puede determinarse a partir del contexto relacional y sociocultural en el que se produce su uso.

Discurso digital, pragmática y construcción de identidades

Los espacios digitales han actuado como catalizadores de los procesos de resignificación semántica y pragmática. Plataformas como X (antes Twitter) y Facebook proveen condiciones de visibilidad, repetición e inmediatez transnacional que permiten la difusión y reinterpretación de las FTN, según [Tagg et al. \(2022\)](#) y [Jebaselvi et al. \(2023\)](#). En este entorno digital, el lenguaje no es solo un vehículo de comunicación, sino un medio central para la construcción activa de identidades y afiliaciones comunitarias.

Como lo señalan [Page \(2012\)](#) y [Amer \(2024\)](#), las redes sociales componen espacios de afiliación donde los usuarios negocian su pertenencia a grupos a través de prácticas lingüísticas compartidas. Estas comunidades en línea crean dinámicas de grupo que favorecen la adopción de formas lingüísticas específicas, entre ellas las FTN, como marcadores de diferenciación frente a otros grupos.

Desde el punto de vista pragmático, las formas de tratamiento como *marica* pueden funcionar como marcadores identitarios, recursos de conexión afectiva o herramientas humorísticas que implican pertenencia a determinadas comunidades y colectivos. Como lo exponen [Arrieta y Avendaño \(2018\)](#), en la digitalidad, el uso de *marica* puede manifestarse como un indicador de juventud, pertenencia a comunidades urbanas o, incluso, de afinidad a determinadas identidades. Esto último muestra que esta FTN trasciende su significado original peyorativo y se incorpora con otros significados a las distintas comunidades de hablantes. Sin embargo, no se deja de reconocer su naturaleza polifuncional, ya que puede operar como insulto homofóbico o como marcador de solidaridad o camaradería. Esto implica que su interpretación depende en gran medida del contexto interaccional y de la relación entre los participantes.

Perspectivas cuantitativas para el estudio de la variación: frecuencia y dispersión

A continuación, se presentan los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan el enfoque cuantitativo adoptado para esta investigación. La conceptualización y diferenciación entre términos como *frecuencia*, *dispersión* y *normalización* no se limita solo al conjunto de técnicas de recolección y análisis de datos, sino que responde a principios epistemológicos de la lingüística de corpus y la sociolingüística computacional.

El estudio de las FTN en el discurso digital, de acuerdo con [Baker y Egbert \(2021\)](#) y [Gries \(2022\)](#), se beneficia de una metodología que combine enfoques cualitativos y cuantitativos. Como lo expone [Gries \(2022\)](#), la lingüística de corpus y la sociolingüística computacional ofrecen herramientas para medir la frecuencia y dispersión de un término. Esto permite identificar patrones de uso a gran escala que no serían evidentes mediante el análisis cualitativo de casos aislados.

Conceptos como *frecuencia* y *dispersión* son fundamentales para este estudio. Como expone Gries (2009), el conteo de frecuencia permite identificar qué términos son sobresalientes en un corpus. Las medidas de dispersión, por su parte, muestran si su uso está generalizado en toda la muestra o si, por el contrario, se ha restringido a subgrupos específicos (por ejemplo, a una región geográfica). Dado que el tamaño de los textos en un corpus puede variar, es necesario recurrir a medidas de frecuencia relativa que permitan hacer comparaciones válidas.

La normalización por millón de palabras (*frequency per million words* o *fpmw*) es una de las unidades estandarizadas más utilizadas. Su cálculo consiste en dividir el número de ocurrencias de un ítem por el tamaño total del corpus y multiplicar el resultado por un millón, según la siguiente fórmula:

$$\text{fpmw} = (\text{nt} / \text{nw}) \times 1.000.000$$

donde nt es el número de *tokens* (apariciones) del término específico que se analiza y nw es el número total de palabras en el corpus completo.

Esta normalización permite contrastar de manera confiable la frecuencia de uso de *marica* entre países con diferente volumen de datos. Si bien esta metodología cuantitativa es pertinente para identificar tendencias de difusión de FTN y contrastar regiones con alta o baja frecuencia, por sí sola no permite evidenciar las funciones pragmáticas. Así, no se puede reconocer, por ejemplo, si el uso de cada ocurrencia es peyorativo o afiliativo, lo que es una limitación que se considera en la interpretación de los resultados.

Metodología

Diseño y tipo de estudio

El estudio se llevó a cabo utilizando un diseño metodológico cuantitativo (Creswell, 2014), con enfoque descriptivo interpretativo. Este diseño permitió a los investigadores medir y comparar la frecuencia de uso del tratamiento nominal de *marica* en diferentes comunidades hispanohablantes. Asimismo, se trata de un análisis sincrónico, ya que la información recogida responde a un periodo delimitado.

Corpus del estudio

El corpus utilizado en esta investigación proviene de un corpus de datos masivos extraído de la red social Twitter (ahora X). El corpus, construido por Jiménez et al. (2018), está compuesto por tuits publicados en 333 ciudades de 21 países de habla hispana, producidos entre 2009 y 2016. El criterio para seleccionar las ciudades del país fue que estas contaran con más de 100.000 habitantes. La recolección se realizó a través de la API de red social, estableciendo un radio de 15 millas alrededor de cada ciudad para garantizar la precisión geográfica. De este proceso inicial se constituyeron 247.928.418 tuits. La composición y el refinamiento del corpus, que implicaron la eliminación de retuits, duplicados y otros, se describen en detalle en Jiménez et al. (2018).

La selección de los países del estudio responde a decisiones metodológicas. México, Centroamérica y el Caribe hispanohablante fueron excluidos para mantener la coherencia geolingüística del análisis, que está centrado en Sudamérica como unidad; su inclusión habría implicado ejes de análisis adicionales que no eran coherentes con los objetivos del estudio. Colombia, por su parte, presenta un gran uso de la FTN *marica* (Asqueta Corbellini, 2008; Carantón González, 2024). Por lo tanto, su inclusión en la investigación habría generado una sobrerrepresentación del término, y habría sesgado el análisis comparativo por su alta frecuencia en el corpus (Cataño García y Campo-Paredes, 2025). Asimismo, la incorporación de España y Estados Unidos responde al interés de contrastar tres grandes sectores de la hispanidad con trayectorias históricas y sociolingüísticas distintas. En el caso de Estados Unidos, a pesar de que el inglés es la lengua oficial del país desde 2025, 41.460.427 personas mayores de 5 años usaban el español en el entorno doméstico en 2018 (Instituto Cervantes, 2020). Este alto número de hablantes justifica su inclusión como país de análisis. Al final, la filtración de datos arrojó 122.356.443 tuits en español, de 188 ciudades de 10 países hispanohablantes, a saber: Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, EE. UU., España, Paraguay, Perú,

Uruguay y Venezuela. Estos 122.356.443 tuits son la muestra de este estudio. La tabla 1 describe los datos cuantitativos del corpus.

Tabla 1.

Descripción cuantitativa del corpus de esta investigación

País	Número de ciudades	Número de tuits extraídos
Argentina	26	26.933.107
Bolivia	8	289.683
Chile	24	15.291.490
Ecuador	10	4.350.877
EE. UU.	35	6.172.521
España	36	43.766.154
Paraguay	6	1.230.288
Perú	14	3.296.368
Uruguay	7	4.252.022
Venezuela	22	16.773.933
Total	188	122.356.443

Nota. Elaboración propia

Procesamiento y análisis de datos

A continuación, se describen las fases de procesamiento de los datos:

1. Los datos principales fueron archivos TSV (Tab-Separated Values). Para facilitar su manejo, estos fueron convertidos y agrupados en una hoja de cálculo de Excel.
2. Una vez organizados, los datos se procesaron con el lenguaje de programación Python versión 3.14.0. Se utilizó este lenguaje debido a su gran capacidad para manejar un corpus de *big data* de redes sociales, según autores como [Seyidova y Shakhayev \(2023\)](#), [Moreno-Ortiz y García-Gámez \(2023\)](#) y [Surya et al. \(2020\)](#). En este *software* se hizo uso de librerías como Pandas, NLTK, Matplotlib y Seaborn, lo que permitió la tokenización, normalización y visualización de frecuencias.
3. Depuración del corpus: se eliminaron mensajes en otros idiomas o cadenas de caracteres sin sentido. A su vez, se implementaron filtros que permitieran guardar solo registros con contenido del tuit y metadatos geográficos.
4. Para organizar esta información, se implementó una tríada de *scripts* o "códigos", descritos a continuación: Código 1: Clasificación general por país y ciudad. Código 2: conteo de ocurrencias léxicas. Código 3: visualización gráfica. Para ello, se utilizaron las librerías Matplotlib y Seaborn.

Categorías de análisis

La búsqueda se restringió a ocurrencias exactas de *marica*, insensibles a mayúsculas y minúsculas y con delimitadores de palabra para evitar falsos positivos. Formas relacionadas como *marico*, *maricón* o

variantes escriturales como *marik* quedaron fuera del análisis por constituir unidades léxicas distintas con trayectorias pragmáticas propias, cuyo estudio desborda los objetivos de este trabajo. El análisis de los datos se llevó a cabo en función de las siguientes dos categorías establecidas previamente:

- a. Frecuencia de uso: se hizo la cuantificación absoluta de la forma de tratamiento nominal *marica* en los países del corpus. Los datos se normalizaron por frecuencia por millón.
- b. Distribución geográfica (variación diatópica): se llevó a cabo la comparación y cuantificación de usos entre países panhispánicos desde una perspectiva dialectológica, entendiendo la variación diatópica como eje central del análisis. A partir de la distribución geográfica, se elaboró un mapa geolingüístico por medio de la herramienta ArcGIS.

Validez y confiabilidad

La validez se aseguró mediante la representatividad lingüística y geográfica del conjunto de datos. El corpus se construyó a partir de un corpus panhispánico principal de *big data* (Jiménez et al., 2018) que contiene más de 120 millones de tuits. Los criterios de inclusión (tuits escritos en español, de cuentas públicas y geolocalizados dentro de un radio de 15 millas de cada ciudad) representan el discurso digital auténtico de varias ubicaciones. Además, las frecuencias normalizadas por millón de palabras aplicadas al corpus permitieron la comparabilidad y disminuyeron los sesgos de muestreo existentes.

La confiabilidad, en segundo lugar, fue alcanzable mediante la implementación de métodos computacionales estandarizados y reproducibles en el lenguaje de programación Python. Las fases de limpieza de datos, tokenización y conteo de frecuencias fueron automatizadas con las librerías *Pandas*, *NLTK* y *Matplotlib*, librerías útiles para el análisis de lenguaje computacional, lo que redujo el margen de error humano, como indica Batta (2024). Por último, el uso de un corpus validado previamente por Jiménez et al. (2018) y la posibilidad de que distintos investigadores puedan replicar los criterios de filtrado que se usaron en este estudio permiten asegurar la reproducibilidad del estudio.

Consideraciones éticas

Esta investigación fue de carácter lingüístico y sociocultural, y no estaba orientada a la evaluación de individuos, por lo que no fue requerido el consentimiento informado. Sin embargo, el estudio se desarrolló conforme a los principios éticos de la investigación, especialmente aquellos relacionados con la protección de la privacidad y el uso responsable de datos en entornos digitales, según el marco de habeas data (Ley 1581 de 2012 de Colombia). La información analizada proviene de publicaciones disponibles de manera pública en Twitter (ahora X), y a su vez, no se socializan datos sensibles ni se usan para fines distintos a la investigación, sin llevar a cabo una caracterización individual ni contacto directo con los usuarios autores de los tuits. Además, se siguieron las recomendaciones de la Association of Internet Researchers (AoIR, 2019) y de comités éticos en investigación digital.

Resultados y análisis

El análisis de la FTN *marica* se organizó en dos dimensiones: frecuencia de uso y distribución geográfica. La primera dimensión estableció la magnitud del uso mediante una cuantificación tanto absoluta como normalizada; la segunda brindó evidencia de los patrones de dispersión y concentración en diferentes países de habla hispana, situando la forma dentro del espectro geolingüístico. Dada la gran variación en el tamaño de los corpus entre países (que oscila entre 289.683 tuits en Bolivia y 43.766.154 en España), la normalización de la frecuencia por millón de palabras fue necesaria para llevar a cabo comparaciones estadísticas más reales entre los países del corpus (Gries, 2020; Paquot y Bestgen, 2023). Este enfoque metodológico se ajusta a las prácticas actuales en lingüística de corpus, que enfatizan las frecuencias normalizadas como estándar para la comparación entre corpus (Egbert y Biber, 2019; Weisser, 2023). A continuación, se presentan los resultados.

Frecuencia de uso de *marica*

El primer eje de análisis corresponde a la frecuencia de uso del término *marica* en el corpus. Se calcularon tanto las frecuencias absolutas como las frecuencias normalizadas para el término en todos los países del corpus. Dada la considerable variación en el tamaño de los corpus, la frecuencia normalizada brinda una medida más precisa de la intensidad de uso, ya que controla las diferencias en el tamaño de la muestra y permite una comparación directa entre países (Brezina, 2018; Cantos, 2013). Las frecuencias, organizadas de mayor a menor tasa normalizada, se pueden ver en la tabla 2.

Tabla 2.

Frecuencia de la forma de tratamiento “marica” por país

País	Número de tuits extraídos	Apariciones de <i>marica</i>	Frecuencia por millón	% de representación en la muestra
Venezuela	16.773.933	4.320	257,54	50,40%
EE. UU.	6.172.521	687	111,30	8,00%
Bolivia	289.683	26	89,75	0,30%
Ecuador	4.350.877	241	55,39	2,80%
Perú	3.296.368	158	47,93	1,80%
España	43.766.154	1.920	43,87	22,40%
Uruguay	4.252.022	161	37,86	1,90%
Paraguay	1.230.288	36	29,26	0,40%
Argentina	26.933.107	773	28,70	9,00%
Chile	15.291.490	245	16,02	2,90%
Total	122.356.443	8.567	70,02	100,00%

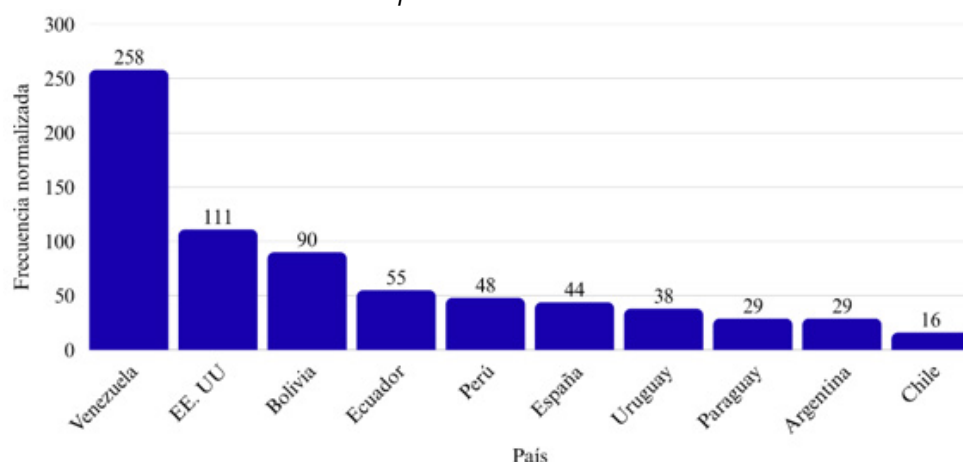
Nota. Elaboración propia.

La tabla 2 presenta las frecuencias absolutas y normalizadas de la forma de tratamiento *marica* en el corpus panhispánico. En total, se identificaron 8.567 ocurrencias léxicas, distribuidas de manera desigual entre los países analizados. La frecuencia normalizada muestra tendencias diferentes en comparación con las que sugieren los recuentos absolutos por sí solos, lo que demuestra la importancia de la

normalización del tamaño del corpus en el análisis sociolingüístico comparativo (Brezina, 2018; Paquot y Bestgen, 2023). Asimismo, investigaciones recientes sobre las redes sociales en español demuestran que las frecuencias normalizadas son necesarias para identificar tendencias de variación frente a artefactos de muestreo (Gonçalves et al., 2018; Huang et al., 2020).

Figura 1.

Distribución de las frecuencias normalizadas por millón



Nota. Elaboración propia. Los valores representados corresponden a frecuencias normalizadas redondeadas al entero más cercano.

Como se puede observar, Venezuela es el país con mayor uso de la FTN, con 257,54 ocurrencias por millón de tuits, más del doble que cualquier otro país. Esto representa un gran uso que no se le puede atribuir simplemente al tamaño del corpus, ya que la contribución de Venezuela (16.773.933 tuits, el 13,7 % del corpus) es moderada en comparación con las muestras más grandes de España y Argentina. No obstante, esta interpretación aplica con mayor fuerza a corpus de tamaño moderado o grande. En casos como Bolivia, con apenas el 0,2 % del corpus, la frecuencia normalizada alta debe interpretarse con cautela, ya que puede reflejar sobrerrepresentación estadística más que un uso generalizado.

Estados Unidos ocupa la segunda posición con 111,30 por millón, un resultado de relevancia dado el contexto nacional anglófono, pues, a pesar de que el inglés es la lengua oficial de ese territorio desde marzo de 2025, son muchos los hispanohablantes que residen en el país (Instituto Cervantes, 2020). Esta tasa, procedente de un corpus de 6.172.521 tuits (el 5,0 % del total), podría indicar un uso muy concentrado dentro de las comunidades diaspóricas de habla hispana, donde *marica* puede desempeñar funciones de marcado de identidad en el discurso mediado digitalmente, aunque sin análisis cualitativo del corpus es imposible determinar si predominan los usos afiliativos, peyorativos o de reapropiación identitaria. Este aspecto se profundiza en el apartado de limitaciones del estudio.

En relación con Bolivia, no se esperaba la frecuencia normalizada de 89,75 por millón. A pesar de tener solamente 26 ocurrencias y de sumar 289.683 tuits (0,2% del corpus), los usuarios bolivianos de Twitter (ahora X) parecen hacer más uso de la FTN *marica* que la mayoría de los países. No obstante, las 26

ocurrencias absolutas han de tomarse con precaución. Si bien podrían mostrar un auténtico uso concentrado, un fenómeno común en una comunidad digital que no tiene una extensión muy amplia, puede que también haya una sobrerrepresentación estadística como resultado de que la muestra es muy pequeña.

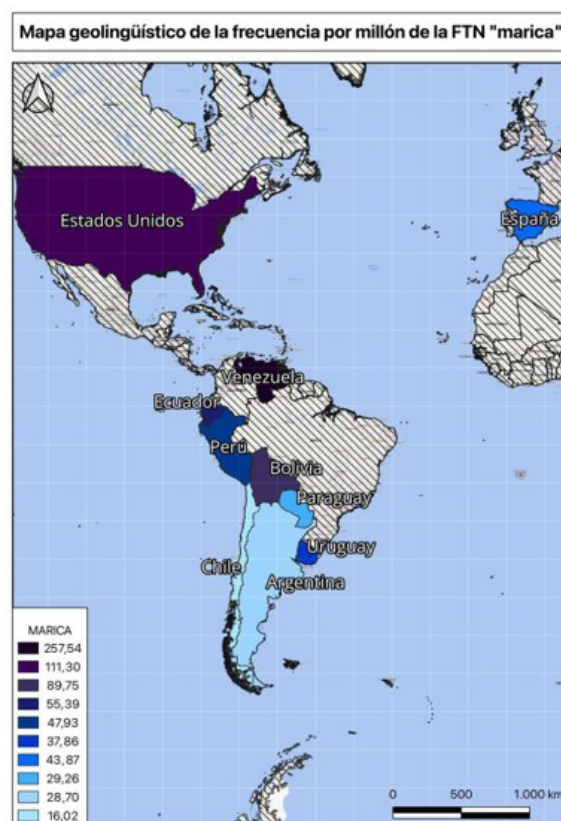
Ambas interpretaciones son plausibles y no mutuamente excluyentes. Entre las hipótesis que podrían explicar este resultado se encuentran la proximidad geográfica con países de alta frecuencia como Colombia, Venezuela y Ecuador, posibles intercambios migratorios regionales o la concentración del uso de *marica* entre determinados segmentos demográficos activos en Twitter (ahora X) durante el período analizado. El español boliviano se ha caracterizado por rasgos distintivos influenciados por el contacto con el quechua y el aimara (Lipski, 2018), lo que hace aún más necesario explorar estas hipótesis en estudios futuros con análisis cualitativo.

Un grupo intermedio con tasas de uso moderadas incluye a Ecuador (55,39 por millón), Perú (47,93 por millón), España (43,87 por millón) y Uruguay (37,86 por millón). El caso de España llama la atención, porque, aunque cuenta con el mayor volumen de datos de un solo país (43.766.154 tuits, el 35,8% del total) y ocupa el segundo lugar en frecuencia absoluta (1.920 ocurrencias, el 22,4% del total), su tasa normalizada la posiciona en sexto lugar en todo el corpus. El dominio de España en términos absolutos proviene principalmente de su gran tamaño de muestra y no del uso absoluto del corpus. Las 1.920 ocurrencias del corpus de España provienen de un corpus 2,6 veces más grande que el de Venezuela; sin embargo, los usuarios venezolanos emplean *marica* con 5,9 veces más frecuencia que en España. Resultados de esta naturaleza son útiles para analizar la dispersión transnacional de la terminología en contextos digitales, en consonancia con trabajos publicados recientemente que afirman la reconfiguración de las redes sociales y las fronteras geográficas de la diversidad lingüística (Grieve et al., 2019).

Por último, el grupo con las frecuencias más bajas está compuesto por Paraguay (29,26 por millón), Argentina (28,70 por millón) y Chile (16,02 por millón). Argentina tiene el segundo mayor volumen de datos (26.933.107 tuits, el 22,0% del total) y ocupa el tercer lugar en frecuencia absoluta (773 ocurrencias, el 9,0% del total); pero su tasa normalizada la posiciona en noveno lugar entre los diez países. Asimismo, con una tasa de 16,02 por millón, Chile se encuentra en la parte inferior de la distribución y tiene una tasa de uso que es baja para un país que está geográficamente cerca de otros en Sudamérica donde el término se usa con mucha mayor libertad. Trabajos recientes sobre la variación dialectal del español en las redes sociales han identificado patrones similares de adopción diferencial entre regiones vecinas (Moreno Fernández, 2021).

Distribución geográfica

La distribución geográfica de la forma nominal de tratamiento *marica* demuestra que su uso no se concentra en un solo país o región específica, sino que presenta diferentes tendencias en función de los contextos panhispánicos del corpus. A continuación, se brinda una visión geográfica comparativa de Sudamérica, España y Estados Unidos, destacando tanto las zonas de mayor concentración como aquellas con menor presencia.

Figura 2.*Distribución de frecuencias de la FTN *marica* en un mapa geolingüístico*

Nota. Elaboración propia haciendo uso del software ArcGIS

El mapa de distribución geográfica muestra un uso desigual de la forma nominal de tratamiento *marica* dentro del corpus. La representación cromática indica los puntos más altos y bajos de frecuencia normalizada, permitiendo así establecer contrastes entre los diez países de habla hispana analizados, distribuidos en tres grandes áreas geográficas, a saber: América del Sur, España y Estados Unidos. Los tonos más oscuros muestran una mayor frecuencia por millón, mientras que los tonos más claros muestran una menor frecuencia. Los casos presentados a continuación son los más destacados derivados del análisis.

Distribución en cuatro niveles: uso muy alto, alto, moderado y bajo

Los resultados muestran cuatro grupos distintos de intensidad de uso, establecidos a partir de la distribución por cuartiles de las frecuencias normalizadas ($Q1 = 29,07$; mediana = $40,87$; $Q3 = 72,53$). El grupo de uso muy alto ($>Q3$) está representado por Venezuela (257,54 por millón), Estados Unidos (111,30 por millón) y Bolivia (89,75 por millón), y tiene tasas de uso muy por encima del resto de países. El grupo que presenta un alto uso ($Q3-Q2$) lo forman Ecuador (55,39 por millón) y Perú (47,93 por millón), cifras notables en relación con el número de muestras. El grupo de uso moderado ($Q2-Q1$) lo componen España (43,87 por millón) y Uruguay (37,86 por millón). El grupo de bajo uso ($\leq Q1$) incluye Paraguay (29,26 por millón), Argentina (28,70 por millón) y Chile (16,02 por millón). Este sistema de cuatro niveles

indica diferentes etapas de adopción, siguiendo lo que plantea la teoría de difusión de innovaciones (Rogers, 2003), aunque con unas variaciones respecto a la circulación digital.

De esta manera, la distribución pone en discusión los modelos tradicionales de difusión geográfica, puesto que los países no se distribuyen según un gradiente de distancia con respecto a ningún centro irradiador único. En cambio, la intensidad de uso parece seguir patrones de conectividad de redes y flujos migratorios, más que la proximidad geográfica (Eisenstein, 2018; Tarrade et al., 2024). Es importante señalar que los factores que explican la distribución pueden diferir según el país: mientras que para Venezuela y Ecuador la proximidad geográfica y los intercambios migratorios con Colombia son hipótesis plausibles, para España el uso de *marica* puede corresponder a una trayectoria histórica autóctona que no puede reducirse a influencia externa (Navarro-Carrascosa, 2021, 2023).

Venezuela: uso autóctono e influencia bidireccional

La posición de Venezuela como centro de máximo uso (257,54 por millón, 4.320 ocurrencias absolutas) no puede atribuirse al tamaño del corpus: los 16.773.933 tuits de Venezuela representan solo el 13,7 % del total, menos de la mitad de la contribución de España. La tasa normalizada es 5,9 veces superior a la de España, 9,0 veces superior a la de Argentina y 16,1 veces superior a la de Chile.

El uso venezolano de *marica* se explica en gran medida por el matiz pluricéntrico de la FTN. En este sentido, el español venezolano tiene su propia tradición de usar FTN como *marico* (Gutiérrez-Rivas, 2016). Esto sugiere que la alta frecuencia del término puede estar relacionada con las dinámicas internas de la variedad junto con el continuo lingüístico entre Colombia y Venezuela, una consecuencia de proximidades dialectales y cercanía territorial histórica (Auer y Hinskens, 2005; Ruíz Vázquez, 2020).

Además, algunos estudios sociolingüísticos han evidenciado una influencia lingüística bidireccional del español venezolano, que presenta numerosas características del español colombiano, especialmente entre los jóvenes urbanos (Obediente Sosa, 2019). El período de recolección de datos (2009-2016) coincide con un aumento en los flujos migratorios y en el uso de las redes sociales, lo que favorece que el contexto difunda el uso de la forma de tratamiento nominal (Krogstad et al., 2019).

España: uso con trayectoria histórica

La posición de España (43,87 por millón, 1.920 ocurrencias absolutas, 22,4 % del total) no puede atribuirse a influencia externa. *Marica* es una forma con uso autóctono documentado en el español peninsular desde al menos los años noventa (Navarro-Carrascosa, 2021, 2023; Engra Minaya, 2024), con trayectorias pragmáticas propias que incluyen tanto usos peyorativos como procesos de reapropiación identitaria, especialmente dentro del colectivo LGTBI+.

Una explicación plausible para su frecuencia moderada puede ser el uso de *marica* en España, puesto que esta FTN y derivados como *maricón* pueden percibirse socialmente como despectivos en amplios sectores del país (Engra Minaya, 2024). Este tabú puede limitar el uso de la palabra como un término cariñoso en comparación con cómo otros dialectos usan la palabra como jerga prosocial (Zimmermann, 2005). La posible influencia de la migración colombiana en algunos contextos urbanos de alta concentración no puede descartarse, pero los datos de este estudio no permiten cuantificar ni confirmar tal influencia.

Este resultado va en contra de los modelos tradicionales de difusión basados en la proximidad geográfica. La teoría de redes sociales (Milroy y Milroy, 1985) sugiere que el medio digital puede actuar, en cierta medida, como un reemplazo de la proximidad. En este sentido, el resultado reconoce la existencia de un fenómeno en el espacio digital panhispánico que crea lo que se puede analizar como comunidades lingüísticas ‘translocales’ (un término popularizado por Blommaert, 2010) que circulan y redescubren elementos de manera ‘localmente distante’ (Eisenstein, 2018; Tagg y Seargeant, 2021).

Comunidades diaspóricas de Estados Unidos

Las 687 apariciones en Estados Unidos también son llamativas. Los datos de 6.172.521 tuits (el 5,0 % del corpus) producen una frecuencia normalizada de 111,30 por millón, la segunda más alta del corpus a nivel mundial, lo que sugiere tasas de uso más altas que reflejan la dinámica de mantenimiento del idioma en las comunidades diaspóricas.

Las investigaciones sobre el español heredado demuestran que los registros informales, los marcadores de solidaridad y las características lingüísticas vinculadas a la identidad muestran una mayor resistencia que las estructuras gramaticales formales en contextos bilingües (Otheguy y Stern, 2023; Valdés, 2001). Las formas de tratamiento como *marica*, que tienen funciones pragmáticas relacionadas con la solidaridad dentro del grupo y la identidad cultural, pueden ser resistentes al desgaste cuando el español sirve como marcador de identidad etnolingüística (Fishman, 1991; Potowski, 2023).

Esto ejemplifica los “espacios de translingüismo” (García y Wei, 2014), en los que los usuarios bilingües despliegan recursos lingüísticos para negociar identidades complejas. Twitter (ahora X) puede animar a los hablantes nativos a emplear formas dialectales como reclamo de autenticidad, lo que explica la frecuencia relativamente alta observada (Androutsopoulos y Juffermans, 2019; Lee, 2021).

Bolivia y Ecuador: uso intensivo en comunidades más pequeñas

Bolivia (89,75 por millón, 26 ocurrencias absolutas) y Ecuador (55,39 por millón, 241 ocurrencias absolutas) muestran un uso intensivo a pesar de sus contribuciones relativamente pequeñas al corpus. El caso de Bolivia es relevante, puesto que, con solo 289.683 tuits (0,2 % del corpus), los usuarios bolivianos muestran la tercera tasa de uso más alta a nivel mundial. La frecuencia normalizada de Bolivia debe interpretarse con atención dado el reducido tamaño de su muestra. Entre las *hipótesis especulativas* posibles se encuentran la proximidad geográfica con países de alta frecuencia, posibles intercambios migratorios regionales y las características propias del español boliviano, marcado históricamente por el contacto con el quechua y el aimara (Lipski, 2018). A pesar de ello, ninguna de estas hipótesis puede ser confirmada con los datos recogidos.

El resultado de Ecuador (55,39 por millón) se interpreta desde una perspectiva pluricéntrica, un proceso de coincidencia tipológica entre dos sistemas lingüísticos que comparten trayectorias históricas y dinámicas sociales afines. Esta coincidencia puede explicarse por la convergencia de factores estructurales como la vitalidad del habla juvenil y la productividad de las formas tabú en ambas sociedades. De igual forma, se tienen en cuenta factores como los intercambios históricos migratorios, que pueden ser considerados mecanismos de circulación léxica. Esto es respaldado por trabajos sobre la influencia colombiana en las zonas limítrofes ecuatorianas y en sus grandes ciudades (Haboud y de la Vega, 2021; Jijón, 2022). No obstante, en este caso sería necesario un análisis cualitativo para confirmar si el uso de *marica* en

Ecuador responde a funciones afiliativas similares a las documentadas en Colombia. En ese sentido, se sigue considerando la hipótesis pluricéntrica como la explicación más plausible para el caso ecuatoriano.

Hipótesis sobre el Cono Sur

Paraguay (29,26 por millón), Argentina (28,70) y Chile (16,02) forman un grupo distintivo en el extremo inferior de la distribución. La posición de Argentina llama la atención dada su enorme contribución al corpus (26.933.107 tuits, el 22,0 % del total). A pesar de esta muestra sustancial, Argentina solo produce 773 ocurrencias, lo que da una frecuencia normalizada de 28,70, la novena de diez países. Desde una perspectiva pluricéntrica, esta baja frecuencia debe interpretarse como el resultado de la competencia funcional con otras formas de tratamiento nominal locales que ocupan campos pragmáticos similares. En el español rioplatense, la forma *boludo*, documentada por [Bravo \(2009\)](#), desempeña funciones afiliativas y de anticortesía análogas a las que *marica* cumple en otras variedades americanas, como la colombiana o la venezolana.

Chile ocupa una posición aún más baja, con 16,02 usos del término *marica* por millón de tuits, el menor uso en todo el corpus. Chile tiene un total de 15.291.490 tuits, que representan el 12,5% de todo el corpus, y produjo 245 tuits que contienen el término *marica*, lo que significa que el término se usa muy poco. El español chileno se caracteriza por rasgos fonológicos distintivos y una diferenciación léxica sustancial, lo que contribuye a una fuerte identidad lingüística regional ([Sadowsky y Aninao, 2019](#)), con lo que expresiones locales como *huevo* podrían cumplir en Chile las funciones que *marica* desempeña en otras variedades.

El contexto sociolingüístico de Paraguay difiere debido al bilingüismo generalizado entre el guaraní y el español, una ecología de contacto que moldea la estructura y el léxico del español paraguayo ([Palacios y Pfänder, 2019](#)). Entre los factores que contribuyen al bajo uso se encuentran la limitada infraestructura digital durante el periodo 2009-2016 y las identidades regionales propias ([Kerswill y Williams, 2000](#); [Meyerhoff, 2018](#)).

Limitaciones del estudio

El estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, la falta de análisis cualitativo: sin él, el contenido de los tuits no brinda una base para determinar el valor pragmático de *marica* en cada país. Por ejemplo, en un país, la menor frecuencia de uso puede demostrar una falta de uso o una dominancia excesiva de un uso peyorativo que es socialmente tabú en lo político y social. En segundo lugar, el análisis de la estratificación social es limitado por la falta de metadatos sociodemográficos. Así, no es posible concluir si existe un grupo de edad, género o socioeconómico que predomine en el uso de *marica*. Como tercer punto, centrarse en Twitter (ahora X) limita la extrapolación de los hallazgos o resultados a otras redes sociales o incluso el habla oral ([Bruns, 2020](#); [Nguyen et al., 2020](#); [Sloan et al., 2019](#)). Sin embargo, la construcción de corpus similares es mucho más difícil ahora que en el pasado debido a las restricciones en las API impuestas por X en 2023, lo que aumenta el valor documental del estudio. En cuarto lugar, el período de tiempo en el que fueron recogidos los datos (2009-2016) sugiere que los patrones analizados podrían no representar los usos actuales del término. No obstante, el estudio hace contribuciones al campo de estudio: prueba de manera metódica la aplicabilidad de los métodos computacionales a conjuntos de datos

grandes (Brezina, 2018), plantea interrogantes teóricos sobre la circulación de FTN dentro del contexto digital panhispánico (Eisenstein, 2018) y brinda una cuantificación comparativa de la distribución de la FTN *marica* a nivel panhispánico (Cataño García y Campo-Paredes, 2025).

Conclusiones

Este estudio muestra que la distribución en el entorno digital de la FTN *marica* en los últimos veinte años no se adhiere a los modelos tradicionales de difusión lingüística basados en la proximidad geográfica. Aunque los datos no permiten llegar a conclusiones definitivas, apoyan la hipótesis de que la migración y la conectividad en la red tienen prioridad sobre la mera proximidad de los territorios. Esto plantea que futuros estudios puedan hacer uso de metodologías computacionales mixtas.

Los resultados de la investigación demostraron que los corpus de gran tamaño y los métodos computacionales pueden ser útiles para identificar variaciones diatópicas a nivel hispánico que no se podían analizar tan fácilmente. De igual forma, estos resultados convierten las redes digitales en laboratorios en tiempo real para el estudio del uso de la lengua y del cambio lingüístico. Los hallazgos tienen también implicaciones para las teorías de difusión de lenguas en la era de las tecnologías e internet. Todo lo anterior apunta a la necesidad de análisis cualitativos y mixtos que determinen el valor pragmático —afiliativo, peyorativo o de reapropiación— de *marica* en cada variedad hispanohablante.

Disponibilidad de los datos

Por razones éticas y legales, los datos que respaldan los resultados de este estudio no pueden compartirse públicamente. El corpus pertenece a terceros y los datos no son de acceso público.

Reconocimientos

Este artículo es producto de la investigación “Frecuencia de uso y funciones pragmáticas de las fórmulas de tratamiento nominal *parce* y *marica* en un corpus de *Big Data* extraído de la red social X para España, EE. UU. y Suramérica”, presentada para optar al título de Magíster en Lingüística Panhispánica de la Universidad de la Sabana, Colombia. Expresamos nuestros sinceros agradecimientos al Dr. Sergio Jiménez, del Instituto Caro y Cuervo, por brindarnos acceso al corpus base de este estudio.

Referencias

- Amer, M. (2024). Linguistic Landscapes of Social Media Discourse: Exploring Language Practices and Identities on Jordanian Online Platforms. *Theory and Practice in Language Studies*. <https://doi.org/10.17507/tpls.1411.01>
- Androutsopoulos, J., y Juffermans, K. (2019). Digital language practices in superdiversity: Introduction. *Discourse, Context & Media*, 30, 100287. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2014.08.002>

-
- Arrieta, L. E. y Avendaño, G. S. (2018). El discurso del tuit: un análisis lingüístico, sociodiscursivo y sociopragmático. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 107-130.
- Asqueta Corbellini, M. C. (2008). Discurso y variación: el caso de *marica* en el habla de los estudiantes universitarios. *Lenguaje*, 36(2), 551-572. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v36i2.4876>
- Association of Internet Researchers. (2019). Internet research: Ethical guidelines 3.0. <https://aoir.org/reports/ethics3.pdf>
- Auer, P., y Hinskens, F. (2005). The role of interpersonal accommodation in a theory of language change. En P. Auer, F. Hinskens, y P. Kerswill (Eds.), *Dialect change: Convergence and divergence in European languages* (pp. 335-357). Cambridge University Press.
- Baker, P., y Egbert, J. (Eds.). (2021). *Triangulating methodological approaches in corpus linguistic research*. Routledge.
- Batta, V. (2024). Human Language Data Processing using NLTK. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*. <https://doi.org/10.48175/ijarsct-17685>
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Bravo, D. (2009). Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una introducción. En D. Bravo, N. Hernández-Flores, y A. Cordisco (Eds.), *Enseñanza de la pragmática en español LE* (pp. 31-68). Editorial Dunken.
- Brezina, V. (2018). *Statistics in corpus linguistics: A practical guide*. Cambridge University Press.
- Brown, P., y Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Bruns, A. (2020). Big social data approaches in internet studies: The case of Twitter. En J. Hunsinger, M. M. Allen, y L. Kastrup (Eds.), *Second international handbook of internet research* (pp. 51-67). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1555-1_3
- Cantos, P. (2013). *Statistical Methods in Language and Linguistic Research*. Equinox Publishing.
- Carantón González, I. (2024). *El cambio semántico del lexema marica: estudio lexicológico-histórico y propuesta metodológica* [Trabajo de grado de pregrado]. Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/e2df9065-5a84-4194-9a15-33a0457846d1/content>
- Cashman, H. R. (2017). *Queer, Latinx, and bilingual: Narrative resources in the negotiation of identities*. Routledge.
- Cataño García, G. M., y Campo-Paredes, A. F. (2025). *Frecuencia de uso y funciones pragmáticas de las fórmulas de tratamiento nominal parce y marica en un corpus de Big Data extraído de la red social X para España, EE. UU. y Suramérica* [Tesis de maestría]. Universidad de La Sabana.

- Corominas, J., y Pascual, J. A. (1980). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Gredos.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Egbert, J., y Biber, D. (2019). Incorporating text dispersion into corpus-based research: A survey of issues and challenges. *Corpora*, 14(1), 77-105.
- Eisenstein, J. (2018). Identifying regional dialects in online social media. En C. Boberg, J. Nerbonne, y D. Watt (Eds.), *The handbook of dialectology* (pp. 368-383). Wiley Blackwell.
- Engra Minaya, S. (2024). Identidades sociolingüísticas y reapropiación: análisis sociocultural de *maricón* y *bollera* en un corpus de Twitter. *MariCorners: Revista de Estudios Interdisciplinarios LGTBIA+ y queer*, 1(1), 235-266. <https://doi.org/10.24197/mcreilq.1.2024.235-266>
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations*. Multilingual Matters.
- García, O., y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gholami, L. (2021). Incidental reactive focus on form in language classes: Learners' formulaic versus nonformulaic errors, their treatment, and effectiveness in communicative interactions. *Foreign Language Annals*. <https://doi.org/10.1111/flan.12546>
- Gonçalves, B., Loureiro-Porto, L., Ramasco, J. J., y Sánchez, D. (2018). Mapping the Americanization of English in space and time. *PLoS ONE*, 13(5), e0197741. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197741>
- Grieve, J., Nini, A., y Guo, D. (2019). Mapping lexical dialect variation in British English using Twitter. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 2, 11. <https://doi.org/10.3389/frai.2019.00011>
- Gries, S. Th. (2009). *Quantitative Corpus Linguistics with R: A Practical Introduction*. Routledge.
- Gries, S. Th. (2020). Analyzing dispersion. En M. Paquot y S. Th. Gries (Eds.), *A practical handbook of corpus linguistics* (pp. 99-118). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46216-1_5
- Gries, S. Th. (2022). Toward more careful corpus statistics: uncertainty estimates for frequencies, dispersions, association measures, and more. *Research Methods in Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2021.100002>
- Gutiérrez-Rivas, C. (2016). La palabra *marico* como nueva forma de tratamiento nominal anticortés en el habla de jóvenes universitarios de Caracas: un estudio desde la perspectiva de los hablantes. *Logos (La Serena)*, 26(1), 03-22.
- Instituto Cervantes. (2020). *El español: una lengua viva. Informe 2020*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/informes_ic/p04.htm

- hr/>
- Haboud, M., y de la Vega, E. (2021). Language attitudes and language policies in Ecuador. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(269), 157-176. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0094>
- Huang, Y., Guo, D., Kasakoff, A., y Grieve, J. (2020). Understanding US regional linguistic variation with Twitter data analysis. *Computers, Environment and Urban Systems*, 59, 244-255. <https://doi.org/10.1016/j.compenvurbsys.2016.07.010>
- Hummel, M., Kluge, B., y Vázquez Laslop, M. E. (Eds.). (2010). Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico. *El Colegio de México/Karl-Franzens-Universität Graz*.
- Jebaselvi, A., Mohanraj, K., Thangamani, A., y Kumar, R. (2023). The Impact of Social Media on the Evolution of Language and Communication Trends. *Shanlax International Journal of English*. <https://doi.org/10.34293/english.v12i1.6725>
- Jijón, J. F. (2022). *Lengua y sociedad en el Ecuador andino*. Abya-Yala.
- Jiménez, S., Dueñas, G., Gelbukh, A., Rodríguez-Díaz, C. A., y Mancera, S. (2018). Automatic detection of regional words for Pan-Hispanic Spanish on Twitter. En *Lecture Notes in Computer Science* (pp. 403–414). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-03928-8_33
- Kerswill, P., y Williams, A. (2000). Creating a new town koine: Children and language change in Milton Keynes. *Language in Society*, 29(1), 65-115. <https://doi.org/10.1017/S0047404500001020>
- Krogstad, J. M., Passel, J. S., y Cohn, D. (2019). *5 facts about illegal immigration in the U.S.* Pew Research Center.
- Lee, C. (2021). *Multilingualism online*. Routledge.
- Lipski, J. M. (2018). Afro-Bolivian Spanish: The Iberian connection. *Journal of Ibero-Romance Creoles*, 8(1), 141-183.
- Méndez Vallejo, D. C. (2014). The M word: face and politeness in Colombian Spanish. *Dialectologia: Revista Electrónica*, 12, 89-108.
- Meyerhoff, M. (2018). *Introducing sociolinguistics (3rd ed.)*. Routledge.
- Milroy, J., y Milroy, L. (1985). Linguistic change, social network and speaker innovation. *Journal of Linguistics*, 21(2), 339-384. <https://doi.org/10.1017/S0022226700010306>
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Moreno Fernández, F. (2021). *Variedades de la lengua española*. Routledge.
- Moreno-Ortiz, A., y García-Gámez, M. (2023). Strategies for the Analysis of Large Social Media Corpora: Sampling and Keyword Extraction Methods. *Corpus Pragmatics*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s41701-023-00143-0>

-
- Nguyen, D., Liakata, M., DeDeo, S., Eisenstein, J., Mimno, D., Tromble, R., y Winters, J. (2020). How we do things with words: Analyzing text as social and cultural data. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 3, 62. <https://doi.org/10.3389/frai.2020.00062>
- Navarro-Carrascosa, C. (2021). *Análisis pragmatolingüístico de las formas nominales de tratamiento en la comunidad de habla LGTBI* [Tesis doctoral, Universitat de València].
- Navarro-Carrascosa, C. (2023). *Lingüística queer hispánica. Las formas nominales de tratamiento de la comunidad de habla LGTBI*. Peter Lang.
- Obediente Sosa, E. (2019). El español de Venezuela: Características generales. *Lingüística y Literatura*, 75, 17-42.
- Otheguy, R., y Stern, N. (2023). *Spanish and immigration: Current U.S. Spanish*. Cambridge University Press.
- Page, R. (2012). *Stories and social media: Identities and interaction*. Routledge.
- Palacios, A., y Pfänder, S. (2019). Español y guaraní: Contacto de lenguas en Paraguay. En C. Parodi, A. M. Ortiz López, y M. Lacorte (Eds.), *Manual de Lingüística Hispánica* (pp. 393-415). De Gruyter.
- Paquot, M., y Bestgen, Y. (2023). Distinctiveness in learner corpora. En P. Baker y J. Egbert (Eds.), *Triangulating methodological approaches* (pp. 142-155). Routledge.
- Potowski, K. (Ed.). (2023). *The Routledge handbook of Spanish as a minoritized language*. Routledge.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Rincón Martínez, J. A. (2021). "Marica" como marcador de solidaridad en el habla juvenil de Bogotá. *Forma y Función*, 34(1), 45-68.
- Ruíz Vásquez, N. F. (2020). El español de Colombia. Nueva propuesta de división dialectal. *Lenguaje*, 48(2), 160-195. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8719>
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations (5th ed.)*. Free Press.
- Sadowsky, S., y Aninao, T. (2019). *Fonética del español chileno*. Editorial Universidad de Concepción.
- Seyidova, N., y Shakhayev, V. (2023). Python for big data analytics in social media research. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 23(4), 89-102.
- Sloan, L., Morgan, J., Burnap, P., y Williams, M. (2019). Who tweets? Deriving demographic characteristics. *PLoS ONE*, 10(3), e0115545. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115545>
- Surya, K., Kumar, S. P., y Rao, T. S. (2020). Social network analysis using Python: Data mining and visualization. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 9(3), 1234-1240.

Tagg, C., y Seargeant, P. (2021). *The language of social media (2nd ed.)*. Palgrave Macmillan.

Tagg, C., Seargeant, P., y Brown, A. (2022). *Taking offence on social media: Conviviality and communication*. Palgrave Macmillan.

Tarrade, L., Chevrot, J.-P., y Magué, J.-P. (2024). How position in the network determines the fate of lexical innovations on Twitter. *PLOS Complex Systems*, 1(1), e00000005. <https://doi.org/10.1371/journal.pcsy.0000005>

Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. En J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37–77). Center for Applied Linguistics y Delta Systems.

Weisser, M. (2023). *Corpus linguistics for pragmatics: A guide for research (2nd ed.)*. Routledge.

Zimmermann, K. (2005). Construcción de la identidad y anticortesía verbal. En D. Bravo (Ed.), *Estudios de la (des) cortesía en español* (pp. 245-271). Dunken.





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

LENGUAJE, COMUNICACIÓN Y CULTURA DIGITAL

Narración sonora: estrategia para fortalecer la memoria colectiva y la identidad territorial

Sound Narration: A Strategy to Strengthen Collective Memory and Territorial Identity

Narração sonora: estratégia para fortalecer a memória coletiva e a identidade territorial

Mónica Paola Díaz Oliveros¹ , Wendy Juliana Ahumada Ballesteros² ,
Linda Tatiana Parra Castillo³ 

Highlights

- La memoria cultural fomenta la identidad sobre el territorio cuando es promovida desde formatos digitales.
- El *podcast* se convierte en una mediación pedagógica que preserva y fortalece la oralidad desde las historias locales.
- La articulación entre memoria, identidad y territorio se cuenta genuinamente por sus habitantes.
- Los relatos orales colectivos constituyen patrimonios culturales accesibles a través del formato *podcast*.
- Las narrativas sonoras tienden puentes entre la tradición oral y los ecosistemas mediáticos contemporáneos.

Resumen

El presente escrito presenta los resultados de una investigación que surge a partir de una apuesta por el rescate, la apropiación, la preservación y la divulgación de la memoria colectiva de la población del municipio de Bojacá, en Cundinamarca, Colombia. Perteneció a una de las fases de un proyecto macro denominado *Palabras de los caminos ancestrales: una propuesta desde la memoria cultural para el fortalecimiento del desarrollo del turismo comunitario del municipio de Bojacá*. En esta investigación, la metodología que se planteó desde un paradigma sociocrítico y retoma las herramientas propias de los enfoques cualitativos. Los resultados de esta fase se erigen bajo las categorías de territorio y memoria colectiva, de manera que el lector se encontrará con un proyecto que toma las narrativas digitales en formato *podcast* como alternativa para la construcción y divulgación de los relatos propios de un territorio. Esto llevó a comprender la reivindicación del lugar de la oralidad en el fortalecimiento de la memoria, posicionando herramientas metodológicas propias de la investigación-acción que amplifican y vehiculizan la apropiación social del conocimiento.

Palabras clave: memoria colectiva, oralidad, narrativas sonoras, identidad, territorio

- 1 Doctoranda en Comunicación, Magíster en Infancia y Cultura, Docente en Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, Colombia. Correo electrónico: monica.diaz.o@uniminuto.edu.
- 2 Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, Colombia. Correo electrónico: wendyj.ahumada2003@gmail.com
- 3 Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, Colombia. Correo electrónico: linda.parra@uniminuto.edu.co

Cómo citar: Díaz, M., Ahumada, W., y Parra, L. (2026). Narración sonora: estrategia para fortalecer la memoria colectiva y la identidad territorial. *Enunciación*, 31(1), e24081. <https://doi.org/10.14483/22486798.24081>

Artículo recibido: 2 de septiembre de 2025; aprobado: 12 de diciembre de 2025

Abstract

This paper presents the results of a research study that emerges from a commitment to the rescue, appropriation, preservation, and dissemination of the collective memory of the population of the municipality of Bojacá, in Cundinamarca, Colombia. It belongs to one of the phases of a larger project entitled *Palabras de los caminos ancestrales: una propuesta desde la memoria cultural para el fortalecimiento del desarrollo del turismo comunitario del municipio de Bojacá*. In this research, the methodology was framed within a sociocritical paradigm and draws on characteristic tools of qualitative approaches. The results of this phase are organized under the categories of territory and collective memory, so the reader will encounter a project that takes digital narratives in podcast format as an alternative for the construction and dissemination of narratives specific to a territory. This led to an understanding of the reclaiming of the place of orality in strengthening memory, positioning characteristic methodological tools of action research that amplify and serve as vehicles for the social appropriation of knowledge.

Keywords: collective memory, orality, sound narratives, identity, territory

Resumo

O presente texto apresenta os resultados de uma pesquisa que surge a partir de uma aposta pelo resgate, a apropriação, a preservação e a divulgação da memória coletiva da população do município de Bojacá, em Cundinamarca, Colômbia. Pertence a uma das fases de um projeto macro denominado *Palabras de los caminos ancestrales: una propuesta desde la memoria cultural para el fortalecimiento del desarrollo del turismo comunitario del municipio de Bojacá*. Nesta pesquisa, a metodologia proposta partiu de um paradigma sociocrítico e retoma as ferramentas próprias das abordagens qualitativas. Os resultados desta fase se erguem sob as categorias de território e memória coletiva, de modo que o leitor se deparará com um projeto que toma as narrativas digitais em formato *podcast* como alternativa para a construção e divulgação dos relatos próprios de um território. Isso levou a compreender a reivindicação do lugar da oralidade no fortalecimento da memória, posicionando ferramentas metodológicas próprias da pesquisa-ação que amplificam e veiculam a apropriação social do conhecimento.

Palavras-chave: memória coletiva, oralidade, narrativas sonoras, identidade, território

Introducción

No es un descubrimiento que el auge de las tecnologías de la información y las comunicaciones, así como el acceso masivo a Internet y a la red de información nos permiten ver la red como un lugar vasto en el que pareciera no haber límites, una *hipercultura* en palabras de Han (2021), desnaturalizada de la sangre y del suelo, en la que el territorio físico no tiene cabida. Una hipercultura que es limitada y constriñe, da paso a una nueva forma de culturización basada en lo que sucede al interior de una red invisible, que parece ser una nueva dimensión del lugar, desterritorializado e hiperconectado, dejando en evidencia formas distintas del tiempo, como las viene analizando Flusser (citado en Han, 2021) en sus reflexiones sobre la forma del tiempo en la sociedad de la información.

En este mismo espacio, o ciberespacio si se quiere, visto como una herencia que nos lega la modernidad, confluyen paradojas como la de la pérdida del lugar como territorio para pertenecer a muchos lugares y a ninguno (Han, 2021), y la potencial recuperación de escenarios perdidos como los de la transmisión oral del saber, los cuales propician el arraigo cultural y abren puentes hacia la construcción de significados sobre la identidad y el territorio.

Es desde la mirada de las humanidades, y en clave de los acontecimientos y cambios constantes que como estudiosos de la lengua podemos evidenciar, que se gestan propuestas de investigación orientadas

a alternativas pedagógicas para el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en favor de la divulgación y el fomento de los saberes propios de los territorios físicos. Esto, como parte de la construcción de una memoria colectiva que resignifique las formas en las que los individuos se desarrollan tanto en el lugar material como en el desterritorializado, sin que este antagonismo protagonice e impida la democratización de los saberes populares que a fin de cuentas cimientan las bases de una memoria cultural.

Hablar sobre los caminos reales, caminos de herradura, empedrados o ancestrales, caminos veredales que otrora fueron el paso obligado de grupos indígenas, de la realeza o de quienes comerciaban con la sal o con el oro, es doblar la mirada al pasado y, en esto, hay varios aportes que se han hecho desde la antropología y la sociología—e incluso desde la arquitectura. Sin embargo, no se ha tenido en cuenta hasta ahora la mirada de los estudios de la memoria, del valor del relato oral en la construcción de la memoria colectiva que recorre todos esos caminos desde la perspectiva de quien los habitó o los habita, dándole sentido a la búsqueda del recuerdo que dinamiza y reconfigura la manera en que se relacionan los habitantes con el territorio, así como lo comprenden [Díaz y Díaz \(2023\)](#): “el territorio como plano de significados, visto desde la geografía humana, despliega la noción hacia un espacio apropiado que se articula con la identidad” (p. 69). De esta forma, parece superarse la mirada institucional que, a todas luces, responde a políticas de desarrollo menos sensibles con el recuerdo.

Por lo anterior, el presente escrito recoge una de las inquietudes académicas planteadas por el semillero de investigación Discurso y Comunicación, perteneciente a la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la UNIMINUTO, la cual hace parte de uno de sus proyectos macro sobre alternativas apoyadas por estrategias multimodales como las narrativas sonoras de divulgación en plataformas digitales, situadas como estrategias pedagógicas para reivindicar el valor de la oralidad y el acceso a la estética de la palabra. Dicho rasgo es fundamental y relevante en la enseñanza de la lengua castellana desde una mirada comunicacional y, por otro lado, de las humanidades en la construcción de una memoria colectiva que abra caminos hacia la resignificación de la identidad ligada al territorio.

Marco teórico o conceptual

Ruido de fondo: los desafíos de preservar la memoria colectiva en un mundo sobre informado

Uno de los retos a los que más se enfrenta la educación, y especialmente la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es la cantidad de información que circunda en las redes de Internet. Lejos de convertirse en un verdugo al que hay que atacar, este fenómeno debe constituirse en un aliado, pues posibilita la construcción de redes de aprendizaje, la dinamización de los contenidos y su diversificación. Es así como la mirada se redirecciona a la manera de acceder a la información, a cómo se lee. Hace unos años, [Albarello \(2019\)](#) afirmaba: “leer ya no es lo que era, los lectores ahora están en otro lugar” (p. 16). Es la mirada de la ecología de las pantallas, propuesta por este autor, la que reconoce con claridad la dinámica de la lectura y el acercamiento de las personas a ella desde el papiro hasta la pantalla del computador o el televisor. Estos dispositivos generan esa “interfaz entre el lector y lo que se lee, esta ecología que explica la triada, medios, usuarios y fuerzas de interacción” (p. 19), “centrada en las pantallas digitales como los

nuevos medios en los que discurren textos, imágenes y sonidos” (p. 26). Esto nutre la premisa de que la relación antagónica entre la pedagogía de las ciencias sociales, las humanidades y las nuevas dinámicas provocadas por el Internet puede ser superada mediante estrategias alternativas que vuelquen la mirada a los distintos niveles de estudio de los fenómenos culturales.

Con base en esta premisa, surge la propuesta de estudio que se desarrolló en el municipio de Bojacá, Cundinamarca, Colombia, ubicado a unas dos horas de la capital del país y caracterizado por tener una alta afluencia de turistas religiosos. Dadas las características geográficas del municipio, se cuentan historias de caminos reales o caminos ancestrales. Este lugar cuenta con bosques de niebla y varios sitios en sus veredas en los que se puede admirar el arte rupestre, cuyas huellas aún son de admirar, pero han sido poco visibles frente a la oferta turística del casco urbano, enfocada en la religión católica y la práctica de la bendición de autos y otros objetos elaborados en cera que simulan partes del cuerpo y se ofrecen a la Virgen de la Salud en plegaria por la sanación de los dolores.

Precisamente, estos relatos, que pueden o no ser de corte histórico, pueden o no ser totalmente reales, los que llaman la atención de los investigadores. De todo ello resulta un proyecto amplio (del que se desprende la presente propuesta) cuyo enfoque es revitalizar la fuerza del relato en esta comunidad en particular, con el fin de construir una iniciativa desde el turismo comunitario que haga visible la construcción colectiva de la memoria que se encierra en las veredas y caminos de Bojacá. Se busca que, por un lado, sus habitantes participen activamente tanto en una propuesta que amplíe la perspectiva del turismo y se lleve a los visitantes a conocer esa Bojacá rural que tiene tanto por contar, y que por el otro, los relatos contados por quienes tienen en su recuerdo los usos de los caminos y las historias contadas por generaciones que hacen parte de la tradición oral se conviertan en la carta de navegación a lo largo del territorio, tejiendo así una memoria colectiva que dé cuenta de la historia no formal, deviniendo en una memoria cultural que respalde la identidad y la reconfiguración de la pertenencia a un lugar.

De nada serviría conocer las historias, los mitos y las leyendas, o recorrer los caminos veredales que otrora fueran senderos por donde pasaron nuestros ancestros, si estos recuerdos no se organizan y se ponen a disposición de las nuevas generaciones. Dar a conocer el territorio desde la mirada de quienes lo habitan resignifica la forma de habitarlo, de cuidarlo y de promoverlo. Es aquí que la labor pedagógica se vuelve clave: posibilita convergencias entre distintos dispositivos (oralidad, narrativa, medios digitales) y saberes, con el fin de que el conocimiento—entendido no solo como información, sino también como memoria viva—sea accesible. En ese sentido, la promoción actual de las memorias del territorio se hace posible a través de medios contemporáneos, abriendo las posibilidades de acceso al conocimiento—i.e., la democratización del saber.

Dado lo anterior, como respuesta a la pregunta sobre la intervención de las propuestas multimodales, específicamente las narrativas sonoras como estrategias pedagógicas para la divulgación de la memoria colectiva y el fortalecimiento de la identidad territorial en el municipio de Bojacá, se plantea la siguiente hipótesis: mediante el *podcast* como un recurso que posibilita el acceso libre a contenidos sonoros, se diversifica y difunde el saber propio del territorio.

Así las cosas, plantearse propuestas como la que se desarrolla en el municipio de Bojacá se convierte en apuestas para el conocimiento, la apropiación y la preservación de la memoria colectiva, que implica

una mirada interdisciplinar y la comprensión de la importancia de estos estudios, que son indispensables en tiempos en los que la sobreinformación—entendida como la exposición constante a múltiples contenidos de corte digital (memes, redes sociales y en general el entretenimiento digital)—reduce considerablemente la atención hacia lo local (historias de los caminos ancestrales, relatos orales, tradiciones del territorio, etc.). Lo anterior nos aleja del lugar físico, pues el territorio, al dejar de ser recordado, vivido o narrado, pierde su presencia simbólica en la conciencia colectiva—además de lo frágiles que se vuelven las antiguas formas de transmisión intergeneracional, por ejemplo aquellas que se basan en la oralidad. Dicho esto, es claro que la presente propuesta abarca varios campos del saber y, como se ha mencionado anteriormente, hace parte de un proyecto macro que impacta directamente en la región, aportando desde la investigación formativa y académica a la apropiación social del conocimiento.

En primera instancia, es importante comprender el mundo multidisciplinario que conforma el estudio por el cual se direcciona la investigación, pues aborda la manera en que los sonidos pueden ser utilizados como puentes para impactar la transmisión y preservación de los saberes, la historia, la cultura y la identidad de una comunidad en un contexto territorial específico. De este modo, la memoria se involucra en dicha interacción con elementos radiofónicos, que representan los recuerdos mediante imágenes auditivas, las cuales repercuten en la reconfiguración del pertenecer a un territorio.

Por otro lado, se comprende que la producción de la memoria es una constante construida por quienes conforman el territorio, a partir del pasado y el presente que lo circunda. Así bien, no se puede desarticular el accionar colectivo, pues depende de la interacción con el otro para desarrollar procesos memorísticos.

Desde ese punto de vista, Halbwachs (citado en [Erll, 2012](#)) afirma que los marcos sociales proporcionan y condicionan los contenidos de la memoria colectiva, en los cuales intervienen el espacio, el tiempo y el lenguaje que permean al individuo. Los dos primeros términos se conciben como un mecanismo de constitución y reproducción de la memoria, mediado por la experiencia subjetiva. El último término funciona como dispositivo de articulación y transmisor de los recuerdos. Así, la interacción con otros sujetos permite al hombre participar mediante pensamientos, sentires y subjetividades. De esta manera, el intercambio de saberes permite al individuo formar parte de un colectivo simbólico.

Estos cuadros sociales, entendidos como los marcos afectivos, institucionales y simbólicos que permiten a los individuos tener recuerdos en común, se estudian en clave del aporte de categorías propias desde las cuales los grupos organizan y seleccionan aquellos recuerdos que consideran más significativos. A partir de la participación de los habitantes en las prácticas sociales, tales como la narración de historias o la transmisión intergeneracional de saberes, resulta posible evidenciar la relación y la influencia de la memoria colectiva sobre la memoria individual: la primera proporciona marcos de referencia compartidos, normas culturales y relatos que configuran la forma en que las personas interpretan y recuerdan sus propias experiencias:

No obstante, la memoria colectiva, por otra parte, envuelve las memorias individuales, pero no se confunde con ellas. Evoluciona según sus leyes, y si bien algunos recuerdos individuales penetran también a veces en ella, cambian de rostro en cuanto vuelven a colocarse en un conjunto que ya no es una conciencia personal. (Halbwachs, citado en [Gómez y Villar, 2021, p. 4](#)).

Al profundizar en Halbwachs, se abre la posibilidad de interpretar cómo emergen identidades múltiples dentro de un mismo territorio, pues esta noción de cuadros sociales ayuda a comprender a la memoria colectiva como un dispositivo para organizar las narrativas que los grupos construyen sobre sí mismos en relación con los otros, no solo conservando hechos (como un mero depósito de recuerdos, parafraseando a Candau, 2008), sino como una serie de prácticas identitarias que permite a estos grupos reafirmar aquello que valoran y que consideran ser. En consecuencia, la memoria colectiva participa en la configuración de estas identidades, que, como subraya Todorov (2018), son plurales, relacionales y cambiantes.

En definitiva, la articulación de las nociones de memoria (Halbwachs, 2004) e identidad (Candau, 2008) brinda un marco teórico que permite analizar los elementos y relaciones que emergen dentro del proyecto de investigación realizado en el municipio de Bojacá. Con esto en mente, por un lado, se comprende cómo los recuerdos se estructuran de manera colectiva y, por el otro, siguiendo a Candau (2008) la relevancia de la memoria como componente activo de la identidad, ya que es la que permite la selección, actualización y transmisión de recuerdos que son valorados socialmente. Por lo tanto, la identidad se va construyendo a partir de procesos como seleccionar, olvidar y ritualizar ciertas memorias.

Ahora bien, la UNESCO-PNUD (citado en Moraga, 2009) sostiene que la identidad constituye “el sentido de pertenencia a una colectividad, a un sector social, a un grupo específico de referencia. Esta colectividad puede estar localizada geográficamente o no necesariamente” (p. 7). De esta manera, se comprende que el individuo posee características que dan cuenta de su territorio y que lo diferencian de los demás en comparación con otros grupos territoriales.

Por otro lado, abordar la categoría de *territorio* se puede conflictuar un poco debido a sus múltiples interpretaciones. En la revisión de la literatura sobre este tema se encontró que el territorio ha sido entendido como un espacio geográfico, pero también como un lugar de gobernanza sobre el cual se desarrollan acciones de poder y espacio, habitado por individuos o comunidades. Por otro lado, en palabras de Fernández (citado en Castañeda et al., 2021),

[...] definir el territorio, se identifican un primer, segundo y tercer territorio. El primero se constituye como el punto de partida para que los pueblos existan. El segundo territorio vincula los conceptos de propiedad donde se ubican muchos conflictos asociados a las disputas territoriales, y el tercero es delimitado como el espacio donde se visibilizan las relaciones dadas a partir de la conflictividad y reúne todos los tipos de territorios. (p. 205)

Es necesario aclarar que la visión del autor parte del análisis de la conflictividad territorial—en otros términos, de las disputas relacionadas con la adquisición desmedida de terrenos. En esta definición, se identificaron tres nociones del territorio, en las cuales prevalece esa relación intrínseca del espacio habitado en propiedad privada. En última instancia, este accionar desencadena una serie de conflictos entre los sujetos que tienen cercanía e intereses capitalizables con el territorio comprendido como espacio geográfico.

En contraste con lo anterior, el enfoque de esta investigación comulga con una visión del territorio que está marcada por las relaciones intersubjetivas entre experiencias, significados, historia, tiempo y espacio

habitado. Usando otras palabras, para “conocer la configuración de estos espacios y territorios, es preciso influir fundamentalmente las experiencias construidas, manifestadas mediante la memoria histórica de quienes los habitan” (Castaño *et al.*, 2021, p. 204). *Grosso modo*, es a través de la voz del habitante que realmente se reconstruyen significados acerca del territorio, entendido este no solo como terreno productivo, sino como espacio simbólico, representativo e identitario de quienes lo habitan.

Desde esta perspectiva, Silva (2014) afirma que el territorio debe ser comprendido desde el espacio y el tiempo en relación con el sujeto. Este concepto parte de un marco relacionista, en el que el territorio está entrelazado con diversas dimensiones como la sociopolítica, la económica, la administrativa y la jurídica, así como con temporalidades que no son solo lineales sino cíclicas, simultáneas, incluyendo el presente como un modo de lectura social. En definitiva, el territorio es un tejido de diferentes dimensiones constituidas desde las relaciones sociales entre sujeto, colectivos e instituciones.

Augé (2000) representa un enfoque valioso para comprender la noción de territorio desde una perspectiva antropológica y comunitaria, mediante el concepto de *no-lugar*, acuñado por el autor, como aquel ‘espacio del anonimato’ que es transitorio, que no genera una memoria ni identidad social, en contraste con los ‘lugares’, entendidos como espacios en los que se generan relaciones de pertenencia, identidad y una memoria compartida.

A propósito de nuestra propuesta, en uno de los escritos estudiados para el presente proyecto, el autor mencionado se refiere a un poema de Baudelaire para exponer la relación entre las palabras, los lugares y los no-lugares, lo que nombramos, a lo que pertenecemos y a lo que no:

Detrás de la ronda de las horas y los puntos salientes del paisaje se encuentran, en efecto, palabras y lenguajes: palabras especializadas de la liturgia, del “antiguo ritual”, en contraste con las del taller “que canta y que charla”; palabras también de todos aquellos que, hablando el mismo lenguaje, reconocen que pertenecen al mismo mundo. El lugar se cumple por la palabra, el intercambio alusivo de algunas palabras de pasada, en la convivencia y la intimidad cómplice de los hablantes. (Augé, 2000, p. 44)

Desde este panorama, se reafirma la idea de que el territorio no se comprende solo como un terreno geográfico, de propiedad legal, sino como un espacio habitado, vivido y significado en la relación de sus habitantes con el entorno. Por lo tanto, la propuesta que presentamos, al recuperar relatos orales, historias propias del territorio y presentarlas en narrativas sonoras, para nuestro caso el *podcast*, se entiende como una estrategia para rehabilitar de manera simbólica este territorio, avivando la dimensión de *lugar* (antropológico) y fortaleciendo la identidad colectiva de los habitantes del municipio de Bojacá.

En este sentido, otro de los elementos relevantes de la presente propuesta es la dimensión de la oralidad como primera tecnología cognitiva de la humanidad (Ong, 2011), en tanto la palabra y el relato oral son el foco de nuestra atención; encontramos que a través de él se pueden estudiar las interacciones entre los habitantes y su territorio, para luego organizarlas y difundirlas en formatos contemporáneos que permitan un acercamiento y llamen la atención de las generaciones más jóvenes. Seguimos las palabras de Ong (2012) al afirmar que

A pesar de las raíces orales de toda articulación verbal, durante siglos el análisis científico y literario de la lengua y la literatura ha evitado, hasta años muy recientes, la oralidad. Los textos han clamado atención de manera imperiosa que generalmente se ha tendido a considerar las creaciones orales como variantes de las producciones escritas; o bien como indignas del estudio especializado serio. (p. 43)

A lo largo de la obra de este autor se ponen en evidencia las relaciones de prestigio entre la escritura y la oralidad. La segunda parece mantenerse subsumida a la estaticidad de la primera, pero Ong también nos alienta a emprender estudios críticos basados en la oralidad, ya que los relatos orales no solo transmiten información, sino que llevan en su sentido profundo continuidad, identidad y sentido de colectividad.

En coherencia con lo anterior, se reconoce la narración como el acto de relatar una historia o un suceso, de manera escrita, oral o visual, que es fundamental en la transmisión cultural; por medio de ella, las personas configuran su relación con el pasado, dando forma de identidad colectiva a todos los recuerdos. Desde esta perspectiva, vale la pena incorporar los estudios de [Mircea Eliade \(2014\)](#), quien subraya que las historias, los mitos y las leyendas funcionan como formas rituales mediante las cuales las personas reafirman significados colectivos frente a los espacios, su memoria compartida, su sentido de pertenencia y su vínculo con el territorio.

Es así que acudir a quienes conservan en su memoria los episodios, relatos y usos antiguos del territorio, como los caminos ancestrales, las historias de la comunidad y las prácticas religiosas, se convierte en una estrategia que, a través de la narración (para el presente caso desde formatos sonoros contemporáneos), promueve la recuperación de la identidad, además de reconocer otras formas de saber y conocer los lugares que se habitan. Esto involucra a los participantes en un diálogo que va tejiendo la narración sin el rigor de una línea temporal exacta, empleando una lógica del simbolismo que vincula de manera consciente los planos social, local y existencial.

Sin duda, encontrar e interiorizar con el territorio es un proceso que conlleva un autoconocimiento de los sentimientos que impregnan los recuerdos desencadenados en las vivencias, a fin de entrelazarlas colectivamente, en lo que se entiende como una oportunidad de reconfigurar el presente. Es así que las narrativas sonoras como las series de radio, los audiolibros y los paisajes sonoros—y el *podcast* que se ha elegido para el presente proyecto—se convierten en un acto de resistencia al olvido, un camino a través del cual los sonidos se entretajan en historias, emociones y recuerdos.

Ahora bien, es preciso señalar que el elemento que hace posible la convergencia de todos los anteriores conceptos y la hipótesis del proyecto se encuentra en la propuesta de una narrativa sonora que, a través del *podcast*, abre la puerta a la transmisión de estos recuerdos de una manera amplia y asequible a formatos consumidos por las nuevas generaciones, promoviendo el conocimiento, la apropiación y la preservación de recursos inmateriales (relatos fundacionales, mitos, leyendas, etc.) que fortalecen la memoria colectiva, la memoria cultural y la identidad territorial. En línea con ello, se encuentran posturas como las de McHugh (2016, citado en [García y Aparici, 2018](#)) que apoyan este argumento: “el *podcasting* está fomentando un género novedoso y más informal de narrativa sonora centrado en unas fuertes relaciones entre los presentadores y los oyentes, con contenidos más improvisados y menos elaborados” (p. 1072). Así las cosas, es posible decir que este nuevo formato de presentación se convierte en una apuesta que se conecta con lo pedagógico, superando los modos alfabéticos habituales de enseñanza.

Metodología

Del guion a la producción: un enfoque sociocrítico para narrar la memoria

La ruta que mejor se ajustó a nuestra mirada estuvo encaminada hacia lo que se propone desde el paradigma sociocrítico en la investigación social, el cual ha logrado posicionarse como perspectiva teórica que configura, *grosso modo*, tres características fundamentales: (i) resulta común y reconocida por comunidades científicas al interior de las disciplinas o en otros ámbitos multidisciplinares en el abordaje de problemáticas sociales, (ii) se soporta en campos del conocimiento que direccionan la investigación y (iii) permite situar inquietudes, preguntas o hipótesis para comprender y actuar dentro del contexto donde se interactúa. Para autores como [Alvarado y García \(2008\)](#), este paradigma se fundamenta en la crítica social, con un marcado carácter autorreflexivo en tanto considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos, pretende la autonomía racional y se consigue mediante la capacitación de los sujetos, haciendo posible que cada quien logre tomar conciencia de lo que le rodea. Asimismo, el proyecto se enmarca dentro de la investigación-acción, entendida como un enfoque que exige una reciprocidad entre la producción de conocimiento y la participación activa de la comunidad. Como se verá, la propuesta se constituye sobre intereses y necesidades que los participantes han dimensionado en relación con la naturaleza del proyecto. Lo anterior permite comprender asuntos colectivos promoviendo innovaciones a través de acciones intencionadas. [Elliott \(1993\)](#) la define como “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p. 88).

Para dinamizar la investigación, se emplearon entrevistas semiestructuradas colectivas e individuales, organizadas en dos etapas: la primera, un diálogo inicial donde se exploraron recuerdos generales sobre los caminos, el entorno y las prácticas cotidianas del pasado; y la segunda, que consistió en entrevistas a profundidad que vinculaban objetos autobiográficos con experiencias personales, logrando un vínculo emocional que potenció el valor de los relatos. Estos instrumentos se diseñaron a partir de reconocimientos previos del territorio y conversaciones previas con autoridades y líderes comunitarios locales.

En este orden de ideas, esta investigación fue posible gracias a la colaboración de 16 adultos mayores residentes de la zona urbana y rural del municipio de Bojacá, Cundinamarca, Colombia. Por ende, su estancia en el territorio fue fundamental para determinar las temáticas de la producción y creación del *podcast*, titulado *Palabreando: relatos, memoria y caminos*. De acuerdo con [Daickz \(s.f.\)](#), para crear un formato de *podcast* se debe partir de una investigación y planeación, y se debe escribir un guion, grabar y editar, además de implementar herramientas de *podcasting*. Todo esto debe hacerse con especial atención para un *podcast* con enfoque narrativo, pues, como se ha mencionado a largo de este artículo, lo que prima es permitir la divulgación abierta de los saberes propios de los habitantes del municipio.

Así las cosas, la propuesta incluyó cuatro fases:

- 1. Recopilación de memoria viva.** Se realizaron través de entrevistas semiestructuradas y talleres participativos con adultos mayores del municipio de Bojacá.
- 2. Conexión con elementos autobiográficos.** Los participantes utilizaron objetos personales, fotografías y documentos para evocar recuerdos y narrar historias significativas.

3. Organización y guionización. Los relatos se estructuraron en episodios temáticos que respondían a intereses locales.

4. Producción y edición. Se emplearon herramientas como *Audacity* y *PowerDirector* para garantizar la calidad sonora y un formato atractivo.

Para la primera fase, se conformó el grupo de memoria histórica a elección propia por parte de los adultos mayores que participan de las actividades del Centro Día, teniendo en cuenta su habilidad de expresar todo recuerdo mediante la oralidad. Fue posible recopilar de manera inmediata las narraciones de su experiencia con el municipio. Por ende, ese carácter de verbalizar a modo de relato ambientó de manera armoniosa el contenido del *podcast*.

Para la elección de las técnicas, principalmente los relatos autobiográficos, se tuvo en cuenta lo mencionado por Lindón (citado en Ruiz, 2024):

Uno de los rasgos que identifican a las narrativas o los relatos autobiográficos es, precisamente, su carácter “experiencial”. Se narran experiencias vividas por el narrador, recordadas, interpretadas, conectadas, en las que hay otros actores, pero siempre son experiencias de quien habla. (p. 36)

Para la segunda fase, se implementó material autobiográfico como fotografías, periódicos, objetos personales y libros, entre otros, lo que permitió a los participantes conectarse de manera casi instantánea con el recuerdo vivo del pasado. A partir de un ejercicio reflexivo, la memoria comenzó a aflorar en ellos, así como las narrativas que dieron vida a los episodios que conforman el *podcast*.

En la tercera fase, se organizó la información recopilada en las grabaciones. Para ello, se agruparon los datos en relación con los temas. Es preciso mencionar que se utilizó como instrumento la entrevista semiestructurada, lo que permitió llevar a cabo un diálogo general con todos los abuelos, y que desde allí surgieron conversaciones sobre los caminos reales, los lugares cuyos relatos los convierten en acontecimientos, como el origen del nombre del lugar denominado la *Piedra de Chivo Negro*. En un segundo encuentro, decidimos realizar un diálogo individual, teniendo en cuenta que los objetos que les pedimos que llevaran para este diálogo tenían una relación propia con la narración de sus dueños. De esta manera surgieron los episodios que se describen más adelante.

En la cuarta fase se elaboraron los guiones de cada episodio, los cuales se escribieron de acuerdo con la información grabada y agrupada, además de garantizar los mínimos de orden con los que debe contar este tipo de formatos: una cortinilla de entrada, el objetivo del *podcast*, los participantes y los invitados. Para los intervalos de tiempo, se implementaron sonidos del ambiente natural del contenido, pues se pretendía que el espectador gozara del contenido como una experiencia completa. Posteriormente, se presentaron las historias contadas desde la voz de sus protagonistas, previamente situadas por una introducción de locución y finalizadas con una intervención poética que brindaba una reflexión sobre el contenido de las palabras y los relatos expresados por los invitados.

Luego, se llevó a cabo el proceso de edición de las grabaciones tanto de los invitados como de las locutoras. Para ello, se hizo uso de aplicaciones como *Audacity* y *Powerdirector*, que permitieron intervenir en la calidad del audio, el ruido de fondo y la implementación de sonidos ambientales y música de fondo. Lo anterior, bajo la estructura previamente mencionada que constituye un *podcast*.

Es preciso señalar que la organización de los episodios no estuvo predeterminada; esta organización emergió luego de escuchar todos los relatos de los adultos mayores. Fueron las conversaciones las que, ya después de grabadas, nos guiaron a esa elección. En un principio, se plantearon unas preguntas generales acordes con la memoria colectiva, el territorio y la identidad, y se discutieron en los encuentros con los adultos mayores. Al realizar la escucha activa de las conversaciones, se reconocieron patrones de experiencias y recuerdos que permitieron determinar qué tipo de preguntas podrían guiar las siguientes sesiones. Las entrevistas semiestructuradas permitieron flexibilizar el contenido, lo que posteriormente permitió analizar y elegir las tres temáticas que componen el *podcast* (tres episodios).

Finalmente, se publicaron los tres episodios del *podcast* en la plataforma Spotify, a los cuales se puede acceder desde el capítulo de análisis y discusión de resultados que sigue.

Resultados y análisis

Huellas en el camino: episodios de memoria y territorio

El propósito de este apartado es presentar los resultados obtenidos de manera ordenada y en clave de los objetivos del proyecto, para después establecer un diálogo entre estos resultados y las categorías propuestas inicialmente, además de aquellas que emergieron en el proyecto.

Identificación y recuperación de relatos de la memoria colectiva

Gracias a la implementación del diseño metodológico de la propuesta, y en coherencia con el marco teórico, se identificaron narrativas significativas que revelan aspectos históricos, culturales y simbólicos del municipio que, en clave de Eliade (2014), no se presentan como datos sueltos, sino que hacen parte de una tradición simbólica, un lugar y un tiempo colectivo que sostienen una memoria comunitaria viva. A continuación, se presentan algunas de ellas:

Mitos y leyendas locales. Historias como el origen del nombre *Moxacá*, la leyenda de la Piedra de Chivo Negro y relatos de guacas escondidas (tesoros ancestrales) permiten ver cómo el territorio se convierte en un narrador de historias que fortalecen la memoria y la identidad del municipio. Esta cuestión se desarrollará de manera amplia más adelante.

Caminos reales. Se narraron relatos sobre caminos de herradura y empedrados, utilizados en el pasado para comercio y conexión entre comunidades. Los participantes mencionaron cómo estos caminos representaban la vida económica y social de sus ancestros, aportando en gran medida al proyecto macro que

se mencionó en la introducción del presente texto y permitiendo conocer la narrativa alrededor de estos caminos, su reconocimiento y su importancia en la vida cotidiana de los bojaquenses, y su potencial como bien de interés patrimonial inmaterial del municipio.

Flora y fauna local. Las narrativas sobre el uso medicinal de las plantas propias del municipio, el conocimiento sobre remedios caseros tradicionales y el simbolismo de los animales en la identidad territorial permitieron crear un episodio dedicado a esta temática. Esto ayudó a conformar un legado, ya que el formato que escogimos para su transmisión conserva la fidelidad de la fuente (adultos mayores del municipio).

Creación y divulgación de podcasts como herramienta de democratización del conocimiento

Se diseñó y divulgó una propuesta pedagógica innovadora que integra narrativas sonoras en formato *podcast* como herramienta de aprendizaje. Esta estrategia no solo buscó fortalecer la recuperación de la memoria colectiva, sino también capturar estas memorias y transformarlas en un recurso accesible y perdurable que facilite la apropiación cultural por parte de las nuevas generaciones. Para Nieto (2019), un medio como la radio *online* y formatos como el *podcast* presentan, entre otras ventajas, la posibilidad de introducir nuevos contenidos y nuevas audiencias más activas y autónomas en la decisión de lo que escuchan, además de “contribuir significativamente a la democratización de la cultura y el acceso al conocimiento” (p. 86). Lo anterior posiciona a la propuesta como una herramienta ideal para democratizar el acceso a la memoria histórica de un municipio con una carga cultural altamente arraigada a sus pasos históricos, flora y fauna, con la narración de sus habitantes más mayores.

Producción del podcast. La serie, titulada *Palabreando: relatos, memoria y caminos*, disponible en Spotify, está conformada por tres episodios:

- **Episodio 1. Moxacá: una esencia enigmática.** Explora la historia del municipio y su etimología, así como las leyendas locales que han pasado de generación en generación.
- **Episodio 2. Huellas andantes: resonando las voces de los caminos.** Documenta las experiencias y vivencias de los participantes del grupo de memoria histórica en los caminos reales y de herradura, viejos o de desecho (denominaciones que varían de acuerdo con cada habitante y su percepción), así como concepciones culturales, crianzas, estilos de vida y recorridos por los caminos, conectando la memoria con el paisaje rural.
- **Episodio 3. El paraíso medicinal: un viaje por la fauna ancestral bojaquense.** Relata la riqueza de la biodiversidad local y su uso medicinal, la fauna como un sentido de permanencia del territorio vivo y la importancia de que estos conocimientos sean contemplados por las nuevas generaciones.

Estructura de los episodios. Cada episodio incluye una introducción general, narraciones de los participantes, sonidos ambientales que recrean el entorno y reflexiones finales a modo de cierre poético.

Divulgación y acceso. Los episodios fueron publicados en Spotify, asegurando su accesibilidad para diversos públicos. Se distribuyeron códigos QR en instituciones locales para promover su uso en actividades pedagógicas y turísticas.

Figura 1.

Qr podcast. “Palabreando: relatos, memoria y caminos” en Spotify



Fuente: elaboración propia, 2024.

Amplificando las voces de la memoria: impacto y reflexiones

Es preciso iniciar la presente discusión retomando las dos categorías principales que se abordaron desde la investigación, *i.e.*, memoria colectiva y territorio, en clave de la propuesta de [Halbwachs \(2004\)](#), quien, como se mencionó al inicio del texto, dice que la memoria colectiva es configurada y sostenida a través de marcos sociales como el tiempo, el espacio y el lenguaje, que condicionan y estructuran los recuerdos de un grupo. Estos marcos permiten que los recuerdos individuales se articulen dentro de un sistema colectivo que da significado compartido. De esta manera, podemos ver cómo el proyecto rescata relatos orales y experiencias individuales de los adultos mayores del grupo de memoria histórica de Bojacá, quienes, al compartir sus memorias, las integran en un sistema colectivo que da sentido a la identidad del municipio.

Por ejemplo, los relatos sobre los caminos reales, mitos como la Piedra de Chivo Negro, y el significado de la flora y fauna no solo reflejan memorias individuales, sino que, al ser narradas y registradas, se convierten también en parte de un patrimonio colectivo, resignificando el territorio. Estas narrativas no surgen de manera aislada; están profundamente influenciadas por los marcos sociales del municipio: sus tradiciones, su geografía y sus dinámicas históricas.

Es importante destacar que, como lo hace notar [Halbwachs \(2004\)](#), los recuerdos están ligados al espacio físico y al tiempo social en el que se desarrollan. El espacio actúa como un catalizador de la memoria, permitiendo que los recuerdos se reactiven y se vinculen al contexto en que se originaron. Así, la recuperación de relatos en Bojacá se centra en lugares emblemáticos del territorio, como los caminos ancestrales y los paisajes naturales, que funcionan como puntos de referencia para reactivar recuerdos. Si se revisan,

las entrevistas realizadas con adultos mayores no solo evocaron historias de su vida cotidiana, sino que conectaron esas historias con lugares específicos del municipio, reafirmando cómo el espacio físico constituye un anclaje para la memoria colectiva. Asimismo, con actividades como el uso de objetos personales (fotografías, libros, periódicos), se logró que los participantes reconstruyeran su memoria en relación con estos espacios, fortaleciendo el vínculo entre territorio, historia y memoria.

Por otro lado, es importante destacar el papel de la interacción social en la consolidación de la memoria colectiva, ya que, de acuerdo con [Halbwachs \(2004\)](#), la memoria colectiva no solo depende de los recuerdos individuales, sino también de la interacción entre los miembros del grupo. Esta interacción permite que los recuerdos individuales se amplíen, se complementen y se reinterpreten en un marco común. De esta manera, los talleres participativos promovieron espacios de intercambio entre los adultos mayores, donde sus recuerdos individuales se enriquecieron al ser compartidos con otros. Los recuerdos fragmentados de los participantes adquirieron coherencia a través del intercambio colectivo. Según Milos (como se citó en [Gilli, 2010](#)), "la memoria es una construcción social del sentido del pasado que se funda en el recuerdo" (p. 3). Durante las entrevistas grupales sobre los caminos reales, algunos participantes recordaron detalles que otros habían olvidado, complementando así el relato común. Este ejercicio da cuenta de cómo la interacción social dinamiza y fortalece la memoria y la vincula con el presente. Por su lado, la narrativa sonora creada en formato de *podcast* interviene como una estrategia de difusión que amplifica este proceso: los relatos recopilados no solo permanecen en el grupo inicial, sino que se expanden a la comunidad y a otros que deseen escuchar, invitando a esos otros a participar en la reinterpretación y apropiación de estas memorias—incluso en el caso de quienes no son del territorio, invitando a visitarlo de manera física.

Otro aspecto destacable es la manera en que la memoria colectiva se convierte en motor de la identidad cultural, y es que, si bien se ha hablado de la interacción social y del espacio y el tiempo en relación con la perspectiva sobre la que se sostiene el presente proyecto, es relevante retomar uno de sus propósitos principales: el fortalecimiento de la identidad territorial y cultural de Bojacá a través de la recuperación y divulgación de relatos orales, ya que las historias como los mitos y leyendas, los usos tradicionales de plantas medicinales y los recorridos por los caminos reales sirven para que los habitantes actuales, especialmente las generaciones más jóvenes, se reconozcan en el pasado y lo proyecten hacia el futuro. Es por eso que recurrimos a la serie de *podcasts*, en tanto representa una forma más cercana a las formas de aprender, preservar y revitalizar esta identidad cultural en las nuevas generaciones, utilizando un formato que es accesible y atractivo mientras se mantiene fiel a los relatos tradicionales.

Por esta misma línea, el binomio recuerdo/olvido, cuya relación es de tensión inherente ([Ricoeur, 2010](#)), es crucial en la comprensión del propósito de usar herramientas más contemporáneas para la preservación y resignificación de los valores culturales con los que cuenta un territorio. Aquí, siguiendo a [Ricoeur \(2010\)](#), los recuerdos pasaron internamente por un proceso de selección y reconstrucción del pasado, cuyo sentido fue otorgado desde un marco narrativo, formando un tejido sonoro en la búsqueda de fortalecer la memoria colectiva de Bojacá. Citando a [Halbwachs \(2004\)](#) los recuerdos individuales, al integrarse en la memoria colectiva, adquirieron nuevos significados, pues fueron interpretados en un contexto social. La memoria colectiva, por tanto, no es estática; evoluciona según las necesidades y experiencias del grupo.

Así las cosas, los relatos individuales recopilados durante las entrevistas no permanecieron como fragmentos aislados, sino que fueron organizados y reinterpretados en los episodios del *podcast*, creando una narrativa cohesionada que representa a toda una comunidad. Este proceso de reconstrucción y difusión no solo documenta las memorias existentes; también permite que los habitantes y oyentes les otorguen nuevos significados, en línea con los desafíos y oportunidades actuales, aportando también al proyecto macro que se mencionó al inicio del presente texto en apuestas como el fortalecimiento del turismo comunitario.

Todo lo que se ha planteado hasta ahora coincide con lo planteado por Assmann (citado en [Saban, 2020](#)): "cuando la memoria viva de una comunidad se mantiene oralmente luego de tres o cuatro generaciones, corre el peligro de desaparecer, instalándose la necesidad de formalizar el recuerdo" (p. 383). Así, recopilar historias y experiencias vinculadas con la vida cotidiana, las tradiciones locales, los caminos ancestrales o reales, o relatos como las leyendas sobre las guacas y las plantas de uso medicinal da cuenta de cómo proyectos sobre la memoria pueden convertirse en un acto de resistencia frente al olvido.

Lo que narra el territorio

El territorio, como se interpreta en esta investigación, trasciende su definición geográfica y se convierte en un espacio lleno de significados históricos, culturales y emocionales, que conectan a los habitantes de Bojacá con su identidad colectiva. Desde esta perspectiva, [Silva \(2014\)](#) afirma que el territorio es un tejido multidimensional que integra aspectos sociopolíticos, históricos y temporales, y que es inseparable de las relaciones sociales que lo constituyen. Así, en coherencia con la perspectiva de memoria que se ha venido dialogando a lo largo de este capítulo, el territorio se convierte en un espacio identitario que, para nuestra investigación, se constituye a partir de las características físicas y simbólicas que lo circundan y permiten su significación y resignificación a partir del relato oral.

De esta manera, los relatos recopilados permiten ver cómo se destaca la relevancia de los caminos reales y de herradura como espacios simbólicos de interacción social y cultural. Estos caminos, mencionados por los participantes del grupo de memoria histórica, no solo fueron rutas de comercio, sino también escenarios de encuentros, intercambios y vivencias que han marcado la historia local. De acuerdo con lo planteado por [Castaño et al. \(2021\)](#), es a través de la voz del habitante que realmente se reconstruyen significados acerca del territorio, entendido no solo como terreno productivo, sino también como espacio representativo e identitario; historias como la del Alto de la Virgen, un lugar en el que se encontraban los comerciantes y dejaban una 'seña' (una alverja o algún otro grano) para comunicar que ya habían pasado por allí o para trazar el camino hacia la plaza de mercado y que hoy día son lugares para caminar o hacer peregrinación como símbolo católico, dan cuenta de esa resignificación y representación del lugar como espacio identitario.

Muchas de las historias que se escucharon tenían que ver con la flora y la fauna del municipio. Es por ello que se dedicó un episodio del *podcast* a esta temática, pues se identificó cómo la diversidad natural constituye el patrimonio vivo del territorio. Lugares como los bosques de niebla y los relatos sobre el arte rupestre reafirman la conexión entre los habitantes y su entorno, simbolizando una historia viva que debe ser protegida, una premisa que se hace baluarte de la presente investigación.

Por otro lado, el territorio se convierte, para la presente investigación, en un narrador de historias; relatos como la leyenda del origen del nombre Moxacá o la Piedra de Chivo Negro transforman el territorio en un narrador activo de la memoria cultural de Bojacá, de cómo los animales y las plantas intervienen y reconfiguran la vida cotidiana y la capacidad de instalarse en la identidad del municipio, vinculándose con lo propuesto por [Pineda \(2017\)](#), quien sostiene que la memoria es una fuente de significados que permite a los sujetos orientarse en el mundo, conectando el pasado con las prácticas actuales y futuras, integrando, como se mencionó en la introducción, elementos como el tiempo, el espacio y el lenguaje para otorgar sentido a estos relatos.

Conclusiones

El podcast como legado: historias que trascienden generaciones

Como se mencionó a lo largo del presente documento, culminar esta primera fase de un proyecto de investigación ambicioso permitió identificar algunos aspectos importantes en relación con el conocimiento, la apropiación y la preservación de la memoria, y cómo estos potencializan los bienes inmateriales que hacen parte de la configuración de un territorio. Los relatos muestran que el territorio no solo se percibe como un espacio físico, sino como un tejido de significados, historias y relaciones. Los caminos, los bosques de niebla y el arte rupestre se configuran como elementos fundamentales de la identidad bojaquense.

[Herrera \(2023\)](#) critica el papel que desempeñan las instituciones y las concepciones más modernas en las relaciones entre el patrimonio, la memoria, la identidad y el territorio. La autora menciona, entre otras situaciones que rodean los procesos de identidad y memoria en los territorios,

las políticas públicas, los procesos de gestión y los esfuerzos en los proyectos de su conservación y puesta en valor, se enfocan en aquellas manifestaciones legitimadas a través de hechos administrativos y documentales, conjuntos, objetos o manifestaciones con validación estética y simbólica, los cuales generalmente son visibilizados a través de procesos de investigación, lectura y documentación por parte de expertos y grupos académicos y políticos que, en su mayoría, son ajenos a la construcción histórica de los legados de valor de una comunidad y su cultura. (p. 5)

Como una mirada alternativa a esta perspectiva, pudimos observar que, a través del proyecto, la participación de los adultos mayores del municipio propició el fortalecimiento del vínculo entre los habitantes y su territorio. El trabajo comunitario dentro de la investigación fortaleció el sentido de pertenencia, promoviendo la conservación de la memoria cultural como base para la identidad territorial. Aquí, la memoria colectiva se erigió como una herramienta de resistencia frente al olvido. Los relatos recopilados reflejan cómo los recuerdos individuales y comunitarios son legados vivos que están en constante interacción, construyendo una narrativa común que fortalece la identidad cultural.

Respecto a esto último, es pertinente señalar que, en etapas posteriores, el proyecto busca ahondar en la relación entre la memoria, el territorio y la noción de *identidades* propuesta por [Todorov \(2018\)](#). Aunque en el presente estudio se esboza esta idea de manera breve, la complejidad del término exige un

tratamiento más amplio, además de convidar al diálogo más profundo con los autores que sustentaron el marco teórico, lo que excede el alcance en tiempo y recursos metodológicos de la propuesta. Así las cosas, esta limitación abre el camino hacia una línea de investigación que avance en la comprensión de las memorias territoriales, la colectividad y las identidades.

Los episodios del *podcast*, publicados en Spotify, permitirán a las generaciones jóvenes acercarse a la historia y tradiciones de Bojacá en formatos contemporáneos, promoviendo su identidad cultural y sentido de pertenencia, alineándose con lo planteado por Albarello (2019) sobre la necesidad de superar la brecha entre las nuevas formas de acceso a la información y las estrategias pedagógicas, lo que supone la generación de materiales como el producto de esta investigación, el cual es susceptible de seguir alimentándose con más relatos que preserven estos bienes de interés cultural y patrimonial no materiales.

Los relatos recopilados se convertirán en insumos clave para fortalecer el proyecto macro, el cual busca integrar estos relatos en estrategias de turismo comunitario, ofreciendo rutas culturales basadas en los caminos ancestrales y las historias locales. Los habitantes y visitantes podrán acceder a estos relatos para comprender los caminos ancestrales no solo como lugares para recorrer, sino también como acontecimientos que se mantienen vivos y suponen experiencias significativas para las personas que actualmente se acercan al territorio, en su mayoría atraídos por el peregrinaje de tipo religioso, subestimando el valor y la riqueza con la que cuenta el municipio y sus caminos reales, ahora denominados veredales.

Por último, para el grupo de investigadoras, este proyecto brinda un aporte importante a los estudios sociales de la memoria, de la comunicación y la cultura, ya que su resultado es un aporte concreto que materializa la investigación formativa en la apropiación social del conocimiento.

Reconocimientos

El presente artículo se deriva del proyecto CAR123-200-5697, titulado *Palabras de los caminos ancestrales: una propuesta desde la memoria cultural para el fortalecimiento del desarrollo del turismo comunitario del municipio de Bojacá*, el cual es apoyado financieramente por la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Referencias

- 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. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Talleres gráficos Elías Porter.
- Augé, M. (2000). *Los no lugares, espacios del anonimato*. Gedisa.

- Candau, J. (2008). *Memoria e identidad*. Ediciones del Sol.
- Castaño, C., Baracaldo, P., Bravo, A., Arbeláez, J., Ocampo, J., y Pineda, O. (2021). Territorio y territorialización: una mirada al vínculo emocional con el lugar habitado a través de las cartografías sociales. *Revista Guillermo de Ockham*, 19(2), 201-217. <https://doi.org/10.21500/22563202.5296>
- Daickz, L. (s.f). *¿Cómo hacer un podcast?* Universidad de los Andes. <https://leo.uniandes.edu.co/como-hacer-un-podcast/>
- Díaz, M., y Díaz, J. (2023). Relatos para el olvido: autobiografía colectiva para evocar la paz. *Elrene Estudios de Paz y Conflictos*, 7(11), 65-84. <https://doi.org/10.62155/eirene.v6i11.230>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata
- Erll, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo estudio introductorio*. Uniandes. <https://doi.org/10.7440/2012.61>
- Eliade, M. (2014). *Lo sagrado y lo profano*. Paidós.
- García, D., y Aparici, R. (2018). Nueva comunicación sonora. Cartografía, gramática y narrativa trans-media del podcasting. *Profesional de la información*, 27(5), 1071-1081. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.sep.11>
- Gilli, M. (2010). La historia oral y la memoria colectiva como herramientas para el registro del pasado. *Revista Tefros*, 8 (1), 1-7. <https://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/tefros/article/view/222>
- Gómez, N., y Villar, M. (2021). La memoria colectiva como tú posibilidad para el diseño socialmente responsable. *Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Económicas y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional*, 4, 1-16. <http://ru.iiec.unam.mx/id/eprint/5583>
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos.
- Han, B. (2021). *Hiperculturalidad*. Herder.
- Herrera, A. (2023). La identidad territorial, construcción conceptual y estrategia de lectura urbana. *Territorios*, (49-Especial), 1-16. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.12870>
- Moraga, G. (2009). Geografía cultural e identidad territorial: el caso de la comunidad de Cabuya, Distrito de Cóbano, Puntarenas, 2009. *Revista Geográfica de América Central*, 1(46), 131-154. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/3295>
- Nieto, S. [Comp.]. (2019). *Convergencias de las humanidades en la transformación digital: una mirada desde la comunicación*. Ediciones de la U.
- Ong, W. (2012). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.

- Pineda, E. (2017). La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica. *Península*, 12(1), 9-30. <https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2017.01.001>
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, M. M. (2024). Las narrativas autobiográficas como herramienta para acompañar procesos de mediación artística con adultos mayores. [Tesis de maestría, Universidad de Barcelona]. <https://mediacionartistica.org/2024/11/04/las-narrativas-autobiograficas-como-herramienta-para-acompanar-procesos-de-mediacion-artistica-con-adultos-mayores/>
- Saban, K. (2020). De la memoria cultural a la transculturación de la memoria: un recorrido teórico. *Revista Chilena De Literatura* (101), 379-404. <https://doi.org/10.4067/S0718-22952020000100379>
- Silva, D. (2014). Acerca de la relación entre territorio, memoria y resistencia. Una reflexión conceptual derivada de la experiencia campesina en el Sumapaz. *Análisis Político*, 81,19-31. <https://doi.org/10.15446/anpol.v27n81.45763>
- Todorov, T. (2018). *Los abusos de la memoria*. Paidós.





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS, INVESTIGACIÓN Y PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS EN ENTORNOS DIVERSOS

Impact of TEACH: A Virtual Pedagogical Model for Teaching English as a Foreign Language

Impacto de TEACH: un modelo pedagógico virtual para la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Impacto do TEACH: um modelo pedagógico virtual para o ensino
de inglês como língua estrangeira

William Ricardo Ortiz García¹ , Johanna Patricia López Urbina² 

Highlights

- This work developed a pedagogical model (TEACH) for English language teaching in virtual environments.
- The TEACH model was structured around five interconnected dimensions.
- The TEACH model was piloted in EFL virtual education classes.
- CLIL and problem-based learning approaches were incorporated into the model.
- The model can be adapted for teaching different foreign languages.

Abstract

This article proposes a virtual pedagogical model for English language teaching that is based on five dimensions: the technological-communicative dimension, the educational-pedagogical dimension, action-based research, competency development, and holistic learning. Its implementation involved 22 students from a bachelor's program in Languages with an emphasis on English at a Colombian university. This study was conducted in three phases: the creation of the TEACH model for virtual learning environments; the adaptation of the syllabus, based on content and language integrated learning (CLIL) and on problem-based learning (PBL) within the framework of an English-taught course; and data collection and analysis through interviews, Likert-scale surveys, observation, and learning analytics. The thematic analysis revealed three categories, yielding results related to interaction and research skills, the impact of task design, problem solving, and learning through experience. The findings highlight the interrelation of these aspects within the TEACH model, demonstrating improvements in English language learning. This study concludes that the model positively impacted learning by anticipating objectives, fostering critical thinking, enhancing communication, and facilitating implicit learning. Additionally, the structured interaction and the design of authentic, content-meaningful tasks played a key role in reinforcing learners' linguistic performance and engagement in real communication.

Keywords: 21st-century skills; CLIL; PBL; English as a foreign language; virtual pedagogical model

- ¹ Doctor de investigación y docencia en Universidad Americana de Europa, México. Profesor de inglés en Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia: Tunja, Colombia. Correo electrónico: william.ortiz@uptc.edu.co.
- ² Magister de Economía y Política de la Educación en Universidad Externado de Colombia, Colombia. Docente de la Universidad Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia. Correo electrónico: jplopez@unal.edu.co.

Cómo citar: Ortiz, W., y López, J. (2026). Impact of TEACH: A Virtual Pedagogical Model for Teaching English as a Foreign Language. *Enunciación*, 31(1), e23923 <https://doi.org/10.14483/22486798.23923>

Artículo recibido: 17 de julio de 2025; aprobado: 02 de diciembre de 2025

Resumen

Este artículo presenta la propuesta de un modelo pedagógico virtual para la enseñanza del inglés basado en cinco dimensiones: la tecnológico-comunicativa, la educativo-pedagógica, la investigación basada en la acción, el desarrollo de competencias y el aprendizaje holístico. Su implementación involucró a 22 estudiantes de un programa de pregrado en lenguas con énfasis en inglés de una universidad en Colombia. El estudio se desarrolló en tres fases: la creación del modelo TEACH para entornos virtuales de aprendizaje; la adaptación del programa de estudios siguiendo, un enfoque de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) y aprendizaje basado en problemas (ABP) en una asignatura impartida en inglés; y la recolección y análisis de datos mediante entrevistas, cuestionarios con escala Likert, observación y análisis de aprendizaje. El análisis temático reveló tres categorías relacionadas con el desarrollo de habilidades de interacción e investigación, el impacto del diseño de tareas y la resolución de problemas, y el aprendizaje a través de la experiencia. Los resultados pusieron de manifiesto la interrelación de estos aspectos dentro del modelo TEACH, evidenciando mejoras en el aprendizaje de la lengua inglesa. Este estudio concluye que el modelo tuvo un impacto positivo en el aprendizaje al favorecer la anticipación de objetivos, el pensamiento crítico, la comunicación y el aprendizaje implícito. Del mismo modo, la interacción estructurada y el diseño de tareas auténticas y significativas desempeñaron un papel clave en el fortalecimiento del rendimiento lingüístico de los estudiantes y en su participación en la comunicación real.

Palabras clave: ABP; AICLE; inglés como lengua extranjera; habilidades del siglo 21; modelo pedagógico virtual

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta de modelo pedagógico virtual para o ensino de inglês, baseado em cinco dimensões: tecnológico-comunicativa, educacional-pedagógica, pesquisa-ação, desenvolvimento de competências e aprendizagem holística. Sua implementação envolveu 22 alunos de um curso de bacharelado em Letras com ênfase em Inglês em uma universidade na Colômbia. O estudo foi conduzido em três fases: a criação do modelo TEACH para ambientes virtuais de aprendizagem; a adaptação do currículo, seguindo uma abordagem de aprendizagem integrada de conteúdo e língua (AICLE) e aprendizagem baseada em problemas (ABP) em um curso ministrado em inglês; e a coleta e análise de dados por meio de entrevistas, questionários com escala Likert, observação e análise de aprendizagem. A análise temática revelou três categorias relacionadas ao desenvolvimento de habilidades de interação e pesquisa, ao impacto do planejamento de tarefas e resolução de problemas e à aprendizagem experiencial. Os resultados destacaram a inter-relação desses aspectos dentro do modelo TEACH, demonstrando melhorias na aprendizagem da língua inglesa. O estudo conclui que o modelo teve um impacto positivo na aprendizagem, promovendo a antecipação de objetivos, o pensamento crítico, a comunicação e a aprendizagem implícita. Da mesma forma, a interação estruturada e a elaboração de tarefas autênticas e significativas desempenharam um papel fundamental no fortalecimento do desempenho linguístico dos alunos e no seu envolvimento na comunicação real.

Palavras-chave: habilidades do século XXI; ABP; AICLE; inglês como língua estrangeira; modelo pedagógico virtual

Introduction

The rapid expansion of technological advancements has intensified the need for students and teachers to enhance the educational use of virtual learning platforms through models that emerge in response to the ever-changing demands of society, such as the cultivation of 21st-century skills and the language development (Fathi *et al.*, 2024; Herrera, 2017). However, recent research shows that virtual environments where English as a Foreign Language (EFL) is taught often fail to provide sufficient opportunities for intercultural engagement, autonomy in the learning of languages, and meaningful interaction, which are key elements for students in undergraduate language programs (Fathi *et al.*, 2023; Hwang and Lee, 2023; Xu *et al.*, 2025). These challenges are specifically related to cultural awareness courses in which students must show progress and consolidated communicative competences, as well as the development of their ability to interpret and respond to cultural meanings.

As a result, innovative teaching methodologies should be created to guarantee students' participation, foster meaningful learning and provide them with tools to develop communicative, cultural and 21st-century skills. That is why the authors proposed, in this study, the implementation of a virtual pedagogical model designed for a virtual cultural awareness course, leveraging content and language integrated learning (CLIL) and problem-based learning (PBL) to enhance the language teaching processes, as well as to develop intercultural competences and 21st-century skills in students, which are essential in current language education frameworks (Xu *et al.*, 2025; UNESCO, 2025). Given the scarcity of research studies on how to integrate models in current virtual EFL and cultural courses, this study can offer a preliminary response to this pedagogical necessity.

Our model's intersection between pedagogical and technological tenets is aimed at encouraging language learning to open linguistic, cultural, technological, and social horizons, thus favoring student autonomy, which is underexplored in virtual environments (Fathi *et al.*, 2023; Hwang and Lee, 2024). Current education needs to promote independent processes and adapt to new paradigms, reinventing the way of teaching and learning (e.g., a platform that is applicable in various educational sectors). Therefore, students require educational strategies to strengthen the use of languages while developing their intercultural competencies (Fathi *et al.*, 2023; Herrera, 2017).

As stated by Álvarez and Ramírez (2021), culture is a dynamic collection of historical semiotic resources, including language, beliefs, and customs, which are shaped through social interaction. These resources are acquired during socialization within various groups, so language learning and the development of intercultural competencies are crucial for language students to understand diversity among multiple languages and cultures. Additionally, students need academic proposals that strengthen skills such as critical thinking, collaboration, communication, self-management, and problem-solving. All this, in addition to the use of information technologies (ITs), is applicable to all disciplines, especially for undergraduate students in virtual modalities (Fathi *et al.*, 2023; Herrera, 2017; Hwang and Lee, 2024).

Considering these issues, this study is articulated around the following question: *what are the effects and outcomes of implementing a pedagogical model specifically designed for a virtual learning environment in a cultural awareness course, utilizing the CLIL and PBL approaches within the framework of 21st-century skills development?* The findings of this research offer valuable propositions for teachers and curriculum designers aiming to their teaching skills in virtual learning environments. This study provides a preliminary pedagogical alternative for addressing these gaps in virtual language education settings.

Theoretical framework

The theoretical constructs of this research are based on the five dimensions of the model, which contribute to the generation of new ways to redirect teaching-learning educational practices, focusing on the concept of a virtual learning model, its definition, and how it is grounded in PBL, CLIL, and 21st-century skills. In this manner, the virtual pedagogical model is highlighted as dynamic and renewing.

Virtual pedagogical models

Ever since the emergence of virtual learning, there have been some variations in response to the demand and changes brought about by technology. E-learning is constantly evolving, and new knowledge is generated every day. According to [Ahmad et al. \(2023\)](#), [Fousiya and Mohammed \(2024\)](#), and [Moleka \(2023\)](#), we are still in the educational phase of Education 5.0, despite the significant advances in virtual learning and artificial intelligence (AI). However, we are still far from Education 6.0, where teachers integrate student autonomy, personalized learning by embracing AI, and its ethical and responsible use of information within education, in order for teachers to foster a learner-centered ecosystem grounded in ethical AI use and cognitive flexibility, resulting in a dynamic learning environment in which information and communication technologies (ICTs) and AI can be used and adaptive analytical learning is promoted ([Ahmad et al., 2023](#); [Fousiya and Mohammed, 2024](#)).

According to recent literature, virtual pedagogical models are not limited to simply transferring content to virtual environments. Instead, they represent a formal structure that articulates coherent theoretical principles, didactic criteria, interactions, and assessment tools, as the TEACH model did. [Means et al. \(2014\)](#) indicated that a virtual model must guarantee conceptual continuity between instructional design, interaction, and technological support, while [Garrison's \(2016\)](#) community of inquiry approach defined the essential elements for sustaining teacher presence (cognitive and social) in virtual environments. Furthermore, [Hodges et al. \(2020\)](#) and [Bozkurt et al. \(2020\)](#) emphasized that a virtual model requires solid theoretical foundations that transcend the instrumental use of platforms.

According to [González and Rivera \(2020\)](#), and [Camacho et al. \(2024\)](#), virtual pedagogical models should be based on theoretical-formal constructions and scientific and ideological assumptions to address the needs of students and their educational realities, and, in this manner, achieve specific strategies, procedures, and techniques for their learning process. To establish a model, one must start with scientific modeling to navigate theory and practice, thereby defining a phenomenon, its best didactic understanding, and proposals to fulfil students' needs ([Camacho et al., 2024](#); [Flores et al., 2018](#)).

In addition, this process is grounded in principles of current instructional design. [Reigeluth \(2020\)](#), [Merrill \(2012\)](#), and [Branch and Varank \(2009\)](#) argued that pedagogical models should incorporate authentic problems, meaningful interaction, continuous feedback, and coherence between objectives, content, technology, and assessment. From this perspective, the TEACH model aligns with current instructional design guidelines by applying theoretical principles in a practical proposal that is applicable to virtual English as a foreign language (EFL) courses.

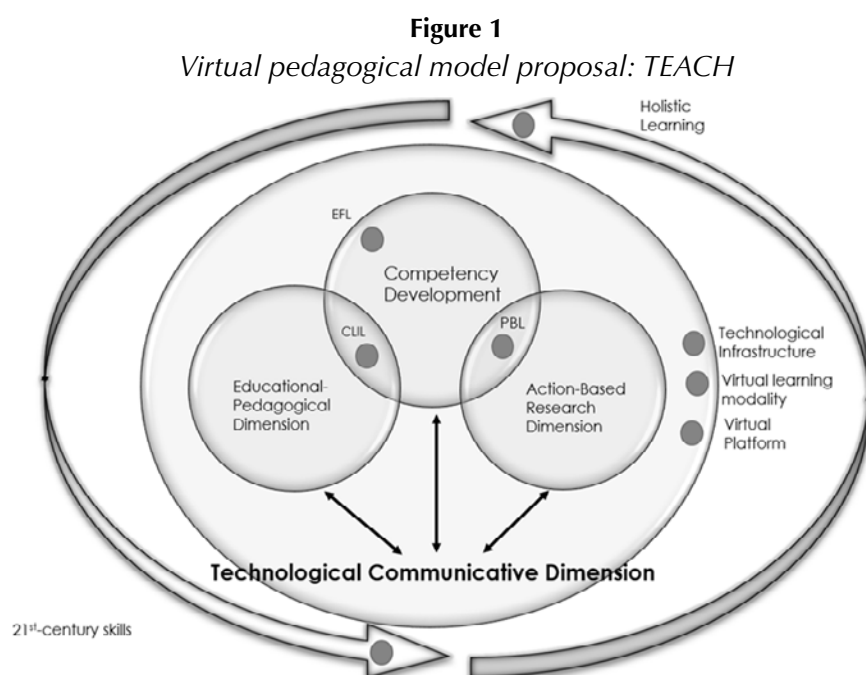
In the case of this study, the authors projected a transition from theory to a reliable didactic proposal for cultural awareness classes in English, which were designed as virtual lessons. The methodology applied to these classes was entirely virtual but was complemented, according to students' needs, with in-person tutoring sessions.

Virtual pedagogical model: a proposal designed for an EFL course

Structure and scheme. This proposal for a virtual pedagogical model represents the transition from theory to practice. Once some theoretical tenets have been analyzed, the design of a virtual pedagogical model is considered and proposed, serving as a conceptual reference in developing content for a foreign language-oriented class grounded in psychological, sociological, communicative, and ecological models of the learning process (Ortega and Romero, 2018). The aim is to move from the analysis and reflection of the educational process to the design and implementation of the pedagogical proposal. In this model, the technological pedagogical content knowledge (TPCK) framework is used as a reference. This framework is meant for teachers and aims to reinforce four elements originating from ICT use: technology, pedagogy, content, and knowledge. The model's structure is further strengthened by frameworks that explain how to coherently integrate content, pedagogy, technology, and interaction. This allows the model to work not only as a technical proposal but also as a formally grounded pedagogical model aligned with principles that have been widely validated in literature.

In contrast to the TPCK model, ours centers on the integration of dimensions that are properly articulated and implemented in a virtual class, which serves as a theoretical reference during its development, and not on the knowledge or skills a teacher needs to master to integrate ICT into teaching. It is structured as shown in Figure 1.

The TEACH (technological-communicative, educational-pedagogical, action-based research, competency development, and holistic learning) model consists of five dimensions that are articulated for a virtual course with specific characteristics. The central dimension is the technological-communicative one, as the course is virtual and technology and its branches serve as the main foundation. The



technological-communicative dimension, in turn, encompasses the educational-pedagogical dimension, competency development, the action-based research dimension, and the holistic learning dimension—it is the transversal axis of the model, as it is directly related to each of them, thus creating a bidirectional work symbiosis.

For this reason, a relational process is presented, beginning with the largest dimension, and passing through the educational-pedagogical component, where students are provided with the foundations and the way classes are planned. Once the students understand the pedagogical bases on which the work will be done, the course content is introduced, and its execution is presented, following the approach for addressing the content throughout the semester, both academically and socially.

All dimensions, including the technological-communicative one, are framed within a key factor of this research: 21st-century skills, which learners today must possess and, given their nature, encompass all the components outlined in each dimension and the course.

Technological-communicative dimension. In this dimension, a learning management system (LMS) called *modular object-oriented dynamic learning environment* (Moodle) was used to take advantage of the integrated package of resources it contains, which promotes interactivity among students (Ontoria, 2014). Some of these resources are text page editing, website editing, linking to files, linking to web pages, and the design of quizzes, surveys, assignments, forums, chats, glossaries, and wikis. These components were used as part of the technological infrastructure, establishing communication channels.

In a virtual context, it is crucial to establish communication processes, as they promote personal and learning development, where participants engage in an instructional situation to understand the content (Fathi et al., 2023; Hwang and Lee, 2024). In other words, communication is central to the teaching and learning process, where participants reach knowledge through technological mediation and interaction (Fathi et al., 2023; Hwang and Lee, 2024).

From the perspective of technological mediation, Vargas et al. (2024) argued that technology transforms learning when it redefines opportunities for interaction, collaboration, autonomy, and analysis. This underscores the role of this dimension in the TEACH model as the central axis for all communicative and pedagogical processes.

Educational-pedagogical dimension. This study aimed to teach students how to actively participate in their process, drawing from their educational experiences and social reality to intervene, innovate, propose, collaborate, manage, decide, and share their learning. Furthermore, another construction used for the creation of the model was the incorporation of CLIL in its development, as this methodology allows students to redirect learning processes towards the appropriation of knowledge through content (Camacho et al., 2024; Eggen and Kauchak, 2015; Yaguara et al., 2022).

The CLIL approach is grounded in socio-constructivist principles that promote meaning-making through authentic tasks, scaffolding, and the functional use of language (Coyle et al., 2010). Similarly, Becker and Park (2011) showed that integrated approaches strengthen deep learning by integrating cognitive and linguistic domains. Therefore, it was incorporated into the TEACH model.

Action-research. In our model, a coinvestigative dimension fosters social learning and cooperation through experiential dialogue, allowing individuals and organizations to collaboratively explore crises and conflicts. This dimension also enables shared understanding and the production of social knowledge, fostering transformative change in uncertain situations (Aguirre, 2018; Valenzuela, 2008).

Moreover, there is a correlation between the educational-pedagogical dimension and the action-based research one. In this convergence, PBL becomes useful, and, due to its nature, students are able to showcase their social skills in order to problematize both individually and with others, thus contributing to the socio-constructivist theory and other elements that facilitate working with peers.

PBL is grounded in socio-interactionist theories, which posit that knowledge is constructed through the shared analysis of real-world situations (Walker and Leary, 2023). Regarding this, Sinaga (2021) explained that structured collaboration facilitates the collective construction of knowledge, which supports the articulation between action research and PBL within the TEACH model.

The reason these two dimensions converge has to do with the way we combined CLIL with PBL. The former is an integration of content and language (Yaguara et al., 2022), largely supported by the principles of PBL.

Competency development. This dimension is designed to address the needs of EFL students concerning the development of English language skills and their intercultural competencies. The cultural awareness course aims to consolidate the language and improve linguistic and intercultural skills through the input and output with which students work. This dimension is closely related to the technological-communicative dimension, since students must possess knowledge related to technology and communicative resources—they must collaborate with peers to communicate during specific tasks with the teacher.

EFL develops within this convergence. The content is developed in English, and virtual meetings are also held in this language. The reason these two dimensions converge has to do with the way we combined CLIL, EFL, and competencies, as CLIL is an integration of content and language, and language-related issues were worked on while teaching and learning English (Camacho et al., 2024; Eggen and Kauchak, 2015; Yaguara et al., 2022). The proposed activities are designed in such a way that the student consolidates the receptive (listening and reading) and productive (speaking and writing) skills, which develop through their use of the target language.

Competency-based education requires the use of knowledge in authentic situations. Ponomariovienié et al. (2025) pointed out that competencies are developed when students articulate knowledge, skills, and attitudes to solve real-world tasks. Likewise, Rahman and Pandian (2018) demonstrated that CLIL-EFL integration in virtual environments fosters both linguistic and intercultural competences, thus reinforcing the relevance of this dimension in the TEACH model.

At this point, a relationship between the tenets of CLIL, PBL, and EFL can be pointed out. The relationship lies in the fact that the content, which is primarily aimed at developing students' 21st-century skills, is worked on and supported by PBL, so there is a combination of CLIL and the PBL methodology, and the language component is oriented towards EFL.

Holistic learning dimension. This dimension encompasses the other four, given its integrative nature. It has to do with the expected learning outcomes of the model's implementation, aiming for students to develop skills across all dimensions in a comprehensive manner. These include content mastery, language proficiency, competency development, technological skills related to ICTs use, and 21st-century skills. Learning within this dimension should seamlessly integrate all aspects that constitute the proposed model.

Holistic learning integrates multiple dimensions, including cognitive, emotional, social, and technological ones. [Miller \(2019\)](#) claimed that this approach strengthens comprehensive educational processes, wherein learners integrate multiple ways of knowing and acting. Accordingly, the holistic dimension of the TEACH model consolidates the expected outcomes of the other dimensions and provides overarching coherence.

Finally, 21st-century skills represent a central axis of the TEACH model. [Thornhill-Miller et al. \(2023\)](#) described them as a set of required competencies for navigating technological and challenging environments, *i.e.*, critical thinking, creativity, communication, collaboration, and digital literacy. Therefore, these skills function as a cross-cutting component that integrates and guides all dimensions of the TEACH model.

Methodology

This study adopts a qualitative reflective action-research approach. A distinguishing feature of this approach is the self-reflection of the professionals or teachers involved in the proposed practice ([Paukner and Sandoval, 2018](#)). As noted by [Botella and Ramos \(2019\)](#), although various action research models exist, they all rest on the cyclical process of action-analysis-reflection-action. As additional advocacy, the study also included statistical support based on categorical data collected from the participants.

This study was conducted in three distinct phases. During the first phase, the TEACH model was developed alongside the instruments necessary for observing the outcomes of its implementation; within this framework, students' processes and interactions were monitored throughout the study. Then, we validated these instruments with the input of field experts and colleagues, which prompted various enhancements to the instruments. In the second phase, the model was implemented in the cultural awareness course, involving a total of 22 pre-service teachers. Simultaneously, in the third phase, the researchers collected and analyzed data while following the principles of action research. This process enabled thoughtful reflection on the students' learning experiences, which in turn facilitated improvements in the model's design.

Context and participants

This study was conducted at a private university in Bogotá, Colombia, with pre-service teachers of a virtual undergraduate program in languages with an emphasis on English, whose students are located across various regions of the country. The participants were enrolled in a cultural awareness course where 20% of the work is synchronous and 80% is asynchronous. Initially, the study aimed to include 50 students. However, a sample of only 22 students was selected to complete the instruments. This non-probabilistic and intentional sample was chosen based on our goal of maximizing the model's contribution to the

development of cultural course content and 21st-century skills as well as reinforcing students' EFL proficiency. The participants demonstrated varying levels of English proficiency, which was measured according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The student population was predominantly female, with 70% women and 30% men, and their ages ranged from 20 to 35 years. Notably, some of the students were already working as teachers in schools.

Data collection instruments

When designing the instruments, the researchers drew upon the framework established by [Méndez and Peña \(2007\)](#), ensuring alignment between research problem, study objectives, research question, and justification. The first instrument employed was learning analytics, which focuses on optimizing learning and educational environments through the measurement, analysis, and reporting of data. Learning analytics was selected for this research due to the necessity of monitoring users' interactions in the virtual learning environment. These data allowed evaluating the consistency of the pedagogical model in order to better support students' needs and assess the effectiveness of learning paths from the statistical information obtained.

The second instrument comprised Likert-type surveys, supplemented with open-ended questions. The first survey comprised 19 questions regarding the procedural process, while the second included 20 questions that encouraged students to elaborate on their learning experiences and provide justifications for their responses ([López and Fachelli, 2016](#)).

Comparatively, the third instrument included interviews designed to capture the participants' perspectives, including their feelings, thoughts, emotions, beliefs, opinions, meanings, and actions ([Schettini et al., 2017](#)). The researchers conducted two semi-structured interviews: one was conducted midway through this implementation and consisted of seven questions, while the other was given at the end and comprised eight questions.

For this study, some observations were conducted during synchronous classes to assess students' specific and overall performance. It is worth noting that observations and learning analytics were combined to report the findings. Each of these instruments was crafted to contribute to a comprehensive understanding of the research question and the study's objectives. These instruments were designed and selected to ensure internal consistency with the qualitative nature of the study while allowing for analytic depth and pedagogical insight.

Pedagogical design

The implementation of the cultural awareness course followed a series of structured steps to ensure pedagogical coherence and an effective instructional approach. First, a content-focused subject delivered in English was selected, and its syllabus was redesigned based on the principles of CLIL. Content topics were chosen and aligned with current global issues, and the course was structured around the development of 21st-century skills. The course lasted four months, divided into three terms with an equal number of weeks and instructional hours. Four core tasks were designed: discussion forums, assignments, reading quizzes,

and film forums. All tasks promoted the use of the four language skills (listening, speaking, reading, and writing). However, two tasks emphasized receptive skills, while the other two focused on productive ones. The course was uploaded on the Moodle platform and guided through a combination of synchronous and asynchronous classes, applying PBL principles. The study was implemented following the pedagogical guidelines of the TEACH virtual model, which was specifically designed for this course. Over a period of two years, the model underwent four iterative cycles, wherein it was implemented, evaluated, and refined until it reached its final version, which was used in the last implementation cycle.

Data analysis

Following data collection, and when data saturation was determined, the researchers opted to employ thematic analysis in order to explore the data, adhering to the model proposed by [Naeem et al. \(2023\)](#). This process incorporated both deductive and inductive coding of the collected data, along with the triangulation of all designed instruments. The systematic coding process was succeeded by comparative and axial analysis, which facilitated the identification of concepts and subthemes that contributed to the emerging themes. Ultimately, the researchers established these emerging themes as the categories of the study.

Likewise, when creating the categories, the researchers focused on identifying the qualities and characteristics of the data, noting both differences and similarities. Data exhibiting similar characteristics were grouped into the same category and analyzed using the applied instruments. The three main categories share the findings.

Results and analysis

This research demonstrates the impact of the TEACH model. In this section, the authors show the results obtained after examining data collected, based on the categories that emerged.

Language or content? Rethinking learning objectives in English classes through learner-content interaction

Students argued that a content-based approach to language learning promotes meaningful learning, rather than focusing on structural or formal aspects. They pointed out that this approach intuitively and naturally improves their productive language skills, such as speaking and writing. This approach has allowed them to develop critical thinking and reflection in terms of their learning process, and to consider the target language as a tool in learning, rather than as the final goal of the process. Similarly, this approach allowed them to develop other skills simultaneously, including language awareness, knowledge acquisition, vocabulary development, and explicit language skills, as reported in similar studies by [Doiz et al. \(2014\)](#), [Lasagabaster and López \(2015\)](#), and [Berdiyeva \(2024\)](#).

LH: When we (our team) realized that grammar, fluency, and pronunciation were not the criteria for evaluation, we focused more on the content. We didn't worry about how we were going to say it, how we were expressing ourselves, or whether we were speaking well. I got much less frustrated. [Int³, Nov of 2022]

AR: It works for me that the teacher evaluates based on content because it gives me more freedom and allows me to make mistakes. Sometimes, when we're in a class where we're evaluated more on language use, that fear of making mistakes makes us make even more mistakes. [Int, Nov of 2022]

Students reported that focusing on the content reduced their anxiety and allowed them to express themselves more easily. They felt motivated to speak freely without fear of error, knowing that their performance would be assessed by their contributions to the class. Consequently, they overcame the barriers in communication, anxiety, or nervousness, which has also been reported in other studies (Dalton-Puffer *et al.*, 2009; Lasagabaster and Doiz, 2016), since the participants accepted errors as part of a process that was not meant to be punitive.

Student performance was analyzed through three evaluations for two distinct scenarios that emerged from two criteria considered in the assessment section: scenario 1 implied the identification and use of relevant information presented in oral presentations; scenario 2 implied the development and fulfillment of task parameters in oral presentations. The data indicate a significant improvement in student performance across scenarios 1 and 2 across the three academic terms. Specifically, there were notable increases of 34.78 and 29.08% in the 'excellent' and 'very good' performance categories, respectively. Conversely, the 'good' performance category experienced a decline, suggesting a transition towards higher levels of achievement, with decreases of 21.27 and 17.39% in scenarios 1 and 2, respectively. Furthermore, the lowest performance category, 'did not meet the criteria', also exhibited a minimal reduction in its number of students.

Previous results illustrate this positive progression, highlighting a marked shift from the 'good' and 'did not meet the criteria' categories to the 'very good' and 'excellent' ones, as observed in the learning analytics. This contrast between the two scenarios emphasizes the efficacy of targeted interventions in enhancing students' oral presentation competencies [Obs, Aug-Nov of 2022].

The participants claimed to have improved their performance in productive skills through assertive and relevant interventions in class. They stopped considering mastering the target language as a final goal and instead focused on other aspects such as critical and reflective thinking, on deepening content understanding, on acquiring higher levels of knowledge, on assertive communication, and on building self-confidence. This shift allowed them to stop thinking inductively about formal language resources and adopt a deductive approach, focusing on competencies rather than structures.

LL: When we are stuck in the structuralism and formalism of the language, it feels as though we are limited. It's as if we're told, "You have to think this way and express yourself this way". The way we work in this class is useful because it gives us the freedom to expand, to think, and not to focus on how we are going to

3 To protect the sample's confidentiality, the participants will be identified using the first letter of their first name and the first letter of their last name. For instance, Diego Florez as DF. Int. = interview; Obv. = observation.

say it, which is the limiting factor. It gives us the opportunity to use our cognitive abilities and allows us to think even in our mother tongue. [Int, Nov of 2022]

Similar to previous studies, the use of the mother tongue fostered the students' fluency, confidence in the interaction, and critical thinking (Littlewood and Yin, 2011; Berdiyeva, 2024), all without the pressure of being graded based on formal and strict language use. This approach decreased their concerns about mistakes while promoting linguistic skills in English.

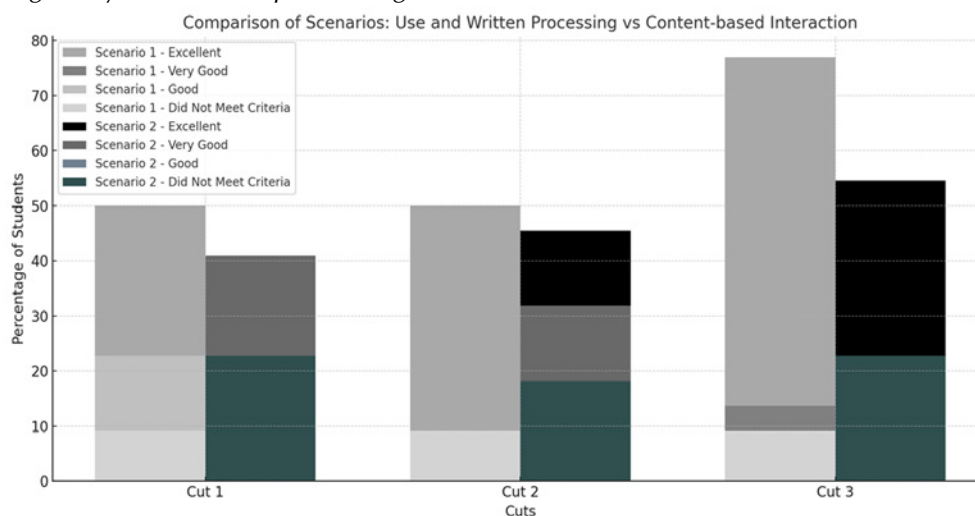
GR: I prefer being assessed on content rather than language use because I feel more comfortable and freer to express myself. In other classes, worrying about mastering the language correctly limits me. But when I focus on content, I can express myself better, and I end up producing more English. [Int, Nov of 2022]

Thereby, authors could establish that this approach allowed students to use the language for meaningful communication in both oral and written form.

Figure 2 illustrates a performance comparison across three evaluation cuts for two scenarios. On the one hand, scenario 1 implied the use and written processing of information. On the other hand, scenario 2 implied content-based written interaction. In scenario 1, there was a marked increase (27%) in students achieving the 'excellent' rating, underscoring an enhanced capacity for processing and engaging with written materials. The elimination of the 'good' category, declining by 22.73%, indicates that students progressed to higher performance tiers. In the case of scenario 2, it reflects an increase in the 'excellent' category (18.19%), signaling improved interactions with content-based written assignments. The modest increase in the 'good' category and the absence of students in the 'did not meet the criteria' category points to overall academic success.

Figure 2.

Learning analytics: written processing of information vs. content-based written interaction



The findings indicate effective pedagogical strategies leading to enhanced learning outcomes, as evidenced by a greater number of students achieving elevated performance levels by the third assessment period. [Figure 2](#) illustrates student engagement dynamics when content comprehension is prioritized. The absence of a language-focused interaction pressure appears to have alleviated student anxiety, allowing them to review and refine their submissions before finalization [Obs, Ago-Nov of 2022].

Using English supports lifelong learning, allowing students to use the language naturally and spontaneously, within a more realistic approach to language development ([Flores et al., 2018](#); [Ortiz and Navarrete, 2024](#)), accepting errors as part of the process. A learner who thinks in terms of content expresses ideas based on content, while a learner focused on language formalism expresses limited ideas that conform to structural constraints.

Focusing on the learning objective led to positive results through learner-content interaction. This shift creates opportunities for critical thinking and communication, framed within 21st-century skills ([Dede, 2010](#); [Binkley et al., 2012](#); [Hilton and Pellegrino, 2012](#); [Lamb et al., 2017](#)), such as conceptualization, reasoning, comprehension, and negotiation, to facilitate knowledge construction and production expressed linguistically ([Li, 2023](#); [Ling, 2023](#)). Thus, language is seen and used as part of the learning process, not as the goal itself. These findings highlight the importance of teaching approaches: when content is valued more than linguistic precision, English transitions from being the objective to serving as a means for learning, contemplation, and engagement. This viewpoint transforms the language classroom into a setting for critical thinking, cultural awareness, and meaningful communication, instead of mainly emphasizing language accuracy.

Learning through interaction: fostering research skills via a structured procedural process

PBL represents a form of real interaction that facilitates learning the target language through its use. Students are confronted daily with decision-making, interactions, socializing, mediating, and correcting ([Ali, 2019](#)). Particularly, they develop habits in the foreign language just as they do with their mother tongue. As a result, constant interaction with problematic situations encourages them to develop linguistic skills (implicitly) and communicative skills (explicitly), as they are engaged in argumentation and in-depth cognitive analysis ([Othman and Shah, 2013](#); [Ansarian and Mohammadi, 2018](#); [Kök and Duman, 2023](#)). Essentially, they simulate their daily life, fostering higher cognitive aspects in English.

When the participants were told about the PBL methodology, 87.50% agreed that problem-solving is useful for them. The reasons varied, e.g., “problem-solving is part of our daily life in any context. Also, it enriches our vocabulary and places us in a less structured context, where communication is of the utmost importance” [survey excerpt, Q7, Oct of 2022]. Similarly, team formation fosters real interaction and communication.

LR: I like teamwork and working in groups because you must listen to others, which is very important. Also, while we're practicing our English, there is a student-to-student and student-to-teacher relationship where a classmate who knows more than you can explain things, and you might learn from that. [Int, Nov of 2022]

This approach also gave students the opportunity to teach their classmates and learn at the same time. This created a win-win relationship, where all team members benefited while developing lifelong learning capabilities such as authentic integration of skills and the processing of information from varied sources (Sultana and Zaki, 2015; Ali, 2019). Moreover, approaching content from a problem-centered perspective generated spaces for discussion where students reconsidered their positions or strengthened their arguments to validate them in front of others.

When solving a problem as part of an activity, it requires me to do extensive reading to come up with the correct solution. At the same time, I take note of the points I find interesting and then focus on my response, whether oral or written. [Survey excerpt Q. 6, Oct of 2022]

Additionally, the authors designed tasks in which students used all skills, not as the main purpose of the class, but as a tool within it. Therefore, this approach is both inductive and natural, so students can focus on a process rather than on the formal use of the language. It is worth noting that, throughout this process, the students had the opportunity to develop essential skills: problem-solving, decision-making, and social and communicative skills, all framed within the context of 21st-century skills (Wolff, 2007; Dede, 2010; Binkley *et al.*, 2012; Hilton and Pellegrino, 2012; Lamb *et al.*, 2017).

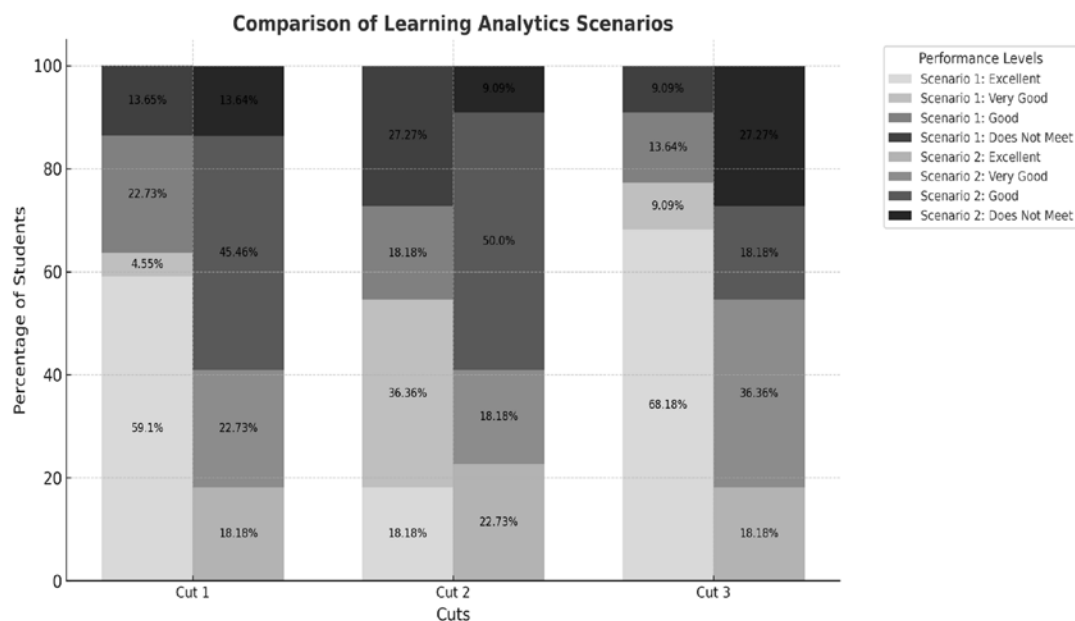
Similarly, the procedural behaviors required that students reviewed the resources used in class multiple times. This constant review, and even consulting other sources of information, involved a continuous process of interaction with the materials and other resources in English. One participant expressed: “what I do is focus on what is being asked, using the material you offer us. Based on that, I investigate more about the topic, gather other readings, and then prepare myself to participate” [Int, Nov of 2022]. Throughout the course, students had the opportunity to consult sources beyond those provided in class, helping to establish a learning path focused on their active participation, ensuring assertive contributions.

Indeed, question 6 from survey 1 showed that 75% of the students consulted additional sources of information, reinforcing their interaction with content and beginning to develop research behaviors.

Figure 3 provides a comparative analysis of two scenarios that emerged from two criteria considered in the assessment section: scenario 1 implied the instructions followed, and the problem solved in the written forums; scenario 2 involved the instructions followed and the oral assignments’ problem.

Scenario 1 shows consistent improvement in student performance over time. Initially, 59.09% of students were rated as ‘excellent’, while 22.72% did not meet the criteria. However, by the third term, 63.64% reached the ‘excellent’ level, with only 9.09% not meeting the standards. In contrast, scenario 2 exhibited more fluctuations in performance. In the first evaluation, a significant portion of students (40.91%) was rated as ‘excellent’ and 36.36% as ‘very good’. In the second evaluation, performance improved, and no students fell into the lowest category. Instead, in the third evaluation, there was a slight decline in the number of ‘excellent’ ratings, and an increase in the ‘did not meet criteria’ category to 31.82%. This suggests that, while some students initially performed well, others struggled to maintain their progress.

Figure 3
Learning analytics: instructions followed



Under this virtual pedagogical model, the ability to refer to and consult multiple sources of information fosters investigative and co-investigative skills, which could be defined as an advantage of the method. In agreement with some previous studies, students became more analytical and sought out information, incorporating the practice of refining knowledge during their learning process (Rieh *et al.*, 2016; Presnukhina *et al.*, 2020).

Therefore, by researching additional resources, students expanded their vocabulary range, diversified their input, and encountered more complex material. This allowed them to delve more deeply into the use and practice of the language, without limiting themselves to the sources they initially had. Their performance reflected their ability to receive, process, reformulate, manipulate, transform, and reproduce information according to the procedure followed and the interactions resulting from that process.

Therefore, the problem-based learning approach not only fosters linguistic development but also enhances a more critical, autonomous learner that is capable of engaging with knowledge from multiple perspectives and applying it meaningfully in real world contexts.

Effective task design: integrating language skills, critical thinking, and contextual learning for meaningful student engagement

The use of material resources, the selection of content, and the planning and design of tasks—some more complex and extensive than others—had a positive impact on this virtual learning environment.

When students were asked about their preference between long or short input activities (questions 8 and 6 from survey 2), 50% expressed indifference towards the length of the input activities. Instead, their priorities were weighed toward factors such as the relevance of the content and the alignment with their proficiency levels. A participant claimed: “I don’t prefer either. I think the activities should be intermediate; not too short, because they don’t challenge me, but not too long either, because they can become tiring” [Survey excerpt, Q. 9].

BV: When the product of the task involves a skill, I don’t manage well, it challenges me and makes me study more. It’s not about whether the output is short or long, but about the skill being developed according to the task. [Int. excerpt, Q. 6]

The development of thinking around content, argumentation, and deep analytical reflection processes was stimulated. On the other hand, the structure of the tasks—in terms of both input and output—contributed to the development of language skills. Since the tasks were content-based, these skills played a fundamental role.

Regarding the design of input activities for learning (question 12 from survey 2), students recognized the significance of the activities on the virtual platform, with 71.4% expressing total agreement and 28.6% a strong agreement. Indeed, one participant asserted: “Everything is important when you’re learning, and the interesting thing about this class is that it’s not the typical one where they tell us about a decontextualized world—a bit from here, a bit from there—, but rather something that feels linear and logical” [Survey excerpt, Q. 12].

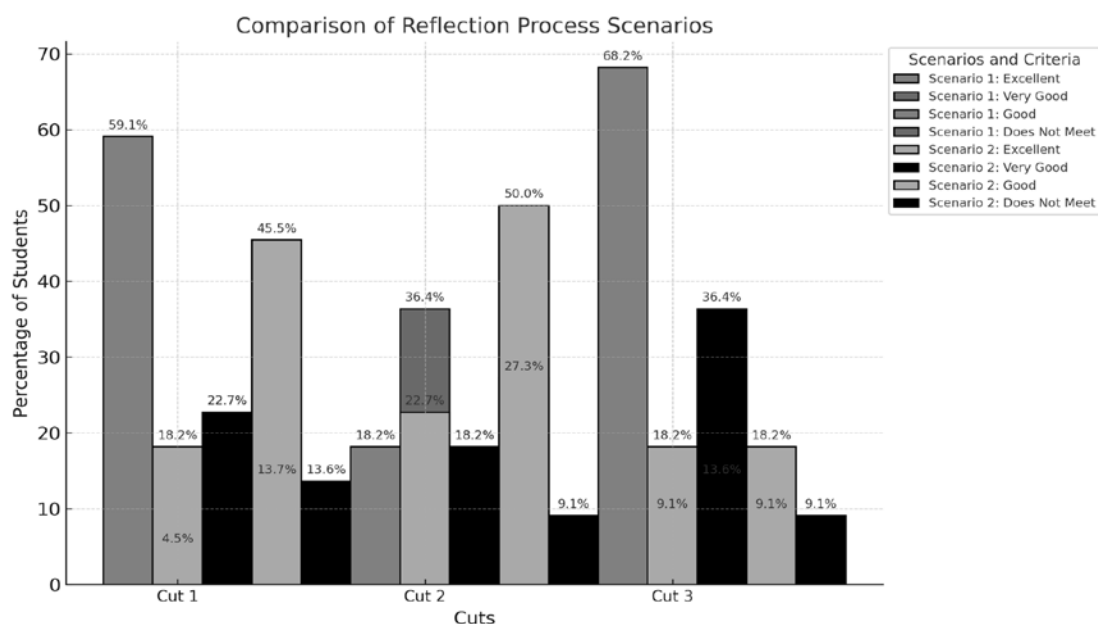
Additionally, it is worth noting that the inputs were diversified with regard to English accents and cultures, which had an even greater impact on the students by broadening their horizons, thus preventing them from being exposed to a single source.

By the same token, when the participants were asked if the complex activities challenged their English language skills (question 7, survey 2), 66.7% of the students agreed that input tasks integrating two or more skills challenge them to improve their language level. Likewise, a total of 28.6% completely agreed with this statement, while the remaining 4.8% disagreed.

Figure 4 presents the development of students' critical thinking and reflection skills in two scenarios involving written forums and oral presentations across three evaluation periods. In scenario 1, where students engaged in a written forum-based reflection process focused on content and critical thinking, notable improvements were observed. The percentage of students achieving ‘excellent’ performance increased from 59.09% in the first assessment to 68.18% in the third. Conversely, scenario 2, which involved oral presentations, demonstrated a more modest progress. The percentage of students who reached the ‘excellent’ category remained stable between 18 and 22%, while the ‘very good’ category increased from 22.73% to 36.36%, reflecting improved oral reflection skills.

In this sense, task design should strike a balance: it should not be too short because this would limit students' opportunities to practice and make good use of resources, nor too long, as this could cause them to lose focus and complete the task merely for the sake of compliance (Tomlinson, 2008, 2023; Rao, 2019).

Figure 4
Learning analytics: reflection process



The materials encouraged the constant use of English, which positively impacted the students' performance throughout the course. Furthermore, it should be highlighted that, through the way the activities were presented (via the platform and the TEACH model), the participants had the opportunity to work on and develop their information, media, and ICT literacy, which are integral components of the 21st-century skills (Dede, 2010; Binkley *et al.*, 2012; Hilton and Pellegrino, 2012; Lamb *et al.*, 2017).

Conclusions and implications

The TEACH virtual pedagogical model enhanced English learning by enabling the early establishment of learning objectives. Content-based lessons fostered critical thinking, analytical reasoning, and reflective practices while promoting effective communication. By emphasizing non-linguistic skills, the model helped students overcome communication barriers and improve interaction.

The key to the success of this pedagogical model is the symbiotic relationship between its five dimensions, which need to be mutually reinforced in terms of coherence and cohesiveness. To be effective, the TEACH model requires a structured system of interaction between students, peers, teacher, content, and resources, all aligned with the objectives of the learning and communication process. These interactions enable language development through real use and the improvement of 21st-century skills.

Note that the TEACH model fostered the development of investigative and co-investigative skills, allowing students to engage in deeper procedural learning and effectively interpret linguistic input. Simultaneously,

students also exhibited linguistic improvements through implicit learning, driven by consistent and rigorous target language use, even when linguistic development was not the model's main goal.

Natural and authentic language use encouraged spontaneous communication, avoiding the rigid constraints of traditional instruction. Integrating language use within a culture course enhanced students' comprehension and application of content, shifting the focus from the formal mechanics of language to meaning-driven communication.

For further research, one recommendation is to integrate a competency-based assessment system that evaluates both content and language, as students expressed a clear need for linguistic feedback. Furthermore, working groups should be limited to three members and remain dynamic to ensure effective communication. Strong commitment from both students and teachers is essential. Future adaptations should incorporate scaffolding strategies to support motivation and participation throughout the process.

This model can be adapted to teach any language, as it integrates content and language effectively. Adjusting task design and assessment strategies to different contexts may enhance its adaptability and scalability.

Acknowledgements

This article presents the results of a research study conducted within a bachelor's degree program with an emphasis on English at Universidad Santo Tomás, Bogotá. The authors participated as members of a mentorship program and the Investigación Educativa research group.

References

- Aguirre, E. (2018). Unlicensed EFL teachers co-constructing knowledge and transforming curriculum through collaborative-reflective inquiry. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 73-87. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.62323>
- Ahmad, S., Umirzakova, S., Mujtaba, G., Amin, M., and Whangbo, T. (2023). Education 5.0: requirements, enabling technologies, and future directions. *arXiv*, 6(1), 1-24. <https://arxiv.org/pdf/2307.15846>
- Ali, S. (2019). Problem based learning: a student-centered approach. *English Language Teaching*, 12(5), 73-78. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n5p73>
- Álvarez, J., and Ramírez, A. (2021). Re-sourcing second/foreign language teacher education: the critical intercultural option. In J. Álvarez, A. Ramírez, and O. Vergara (Eds.), *Interculturality in Language Teacher Education: Theoretical and Practical Considerations* (pp. 15-40). Universidad del Valle.

- Ansarian, L., and Mohammadi, F. (2018). Problem-based learning in action: review of empirical studies. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, (26), 13-32. https://www.researchgate.net/publication/331148087_Problem-based_learning_in_action_Review_of_empirical_studies
- Becker, K., and Park, K. (2011). Integrative approaches among science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects on students' learning: a meta-analysis. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 12(5), 23-37. <https://www.jstem.org/jstem/index.php/JSTEM/article/view/1509/1394>
- Berdiyeva, S. (2024). Teaching young learners through the use of CLIL method. *Modern Science and Research*, 3(2), 473-480. <https://inlibrary.uz/index.php/science-research/article/view/29383>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., and Raizen, S. (2012). Defining 21st-century skills. In P. Griffin, B. McGaw, and E. Care (Eds.), *Assessment and Reaching of 21st-Century Skills* (pp. 17-66). Springer.
- Botella, A., and Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, 41(163), 127-141. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982019000100127&script=sci_abstract
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, D., Jr., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. V., Jr., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Branch, R., and Varank, Í. (2009). *Instructional design: the ADDIE approach*. Springer.
- Camacho, G., Díaz, E. M., and Ortega, J. M. (2024). Pedagogical models for teacher education on the use of technology for English teaching: A systematic review. *Zona Próxima*, 41, 66-88. <https://doi.org/10.14482/zp.41.852.963>
- Coyle, D., Hood, P., and Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., Schindelegger, V., and Smit, U. (2009). Technology-geeks speak out: What students think about vocational CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 17-26. https://www.researchgate.net/publication/277590482_Technology-Geeks_Speak_Out_What_Students_Think_About_Vocational_CLIL
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellance and R. Brandt (Eds.), *21st century Skills: Rethinking how Students Learn* (pp. 51-76). Solution Tree Press.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., and Sierra, J. (2014). CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*, 42(2), 209-224. <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2014.889508>
- Eggen, P., and Kauchak, D. (2015). *Educational psychology: Windows on classrooms* (10th ed.). Pearson Education Inc.

- Fathi, J., Mohammaddokht, F., and Afzali, M. (2023). Exploring Iranian EFL teachers' attitudes toward the use of learning management systems in English classes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(1), 30-48. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v28n1a02>
- Flores, F. A., Ortiz, M. C., and Buontempo, M.P. (2018). TPACK: un modelo para analizar prácticas docentes universitarias. El caso de una docente experta. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 119-136 <https://doi.org/10.4995/redu.2018.8804>
- Fousiya, O., and Mohammed, T. (2024). Education 5.0: nurturing essential life skills for the future generation. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(2), 1-6. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i02.16511>
- Garrison, D. (2016). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice*. Routledge.
- González, Y., and Rivera, A. (2020). Modelo pedagógico para favorecer la formación cultural en estudiantes de carreras pedagógicas. *Conrado*, 16(75), 322-333. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400322
- Herrera, L. (2017). Impact of implementing a virtual learning environment (VLE) in the EFL classroom. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(3), 479-498. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n03a07>
- Hilton, M., and Pellegrino, J. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., and Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27(1), 1-9. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hwang, Y., and Lee, J. (2024). Exploring pre-service English teachers' perceptions and technological acceptance of metaverse language classroom design. *Sage Open*, 14(4), 1-2. <https://doi.org/10.1177/21582440241300543>
- Kök, F., and Duman, B. (2023). The effect of problem-based learning on problem-solving skills in English language teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 154-173. <https://doi.org/10.33902/JPR.202318642>
- Lamb, S., Maire, Q., and Doecke, E. (2017). *Key skills for the 21st century: An evidence-based review*. NSW Department of Education.
- Lasagabaster, D., and Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process: delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*, 25(1-2), 110-126. <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2015.1122019>
- Lasagabaster, D., and López, R. (2015). The impact of type of approach (CLIL versus EFL) and methodology (book-based versus project work) on motivation. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (23), 41-57. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.53737>

- Li, C. (2023). The four roles of L1 in CLIL and translanguaging: negotiator, mediator, encourager, facilitator. *Elsya: Journal of English Language Studies*, 5(1), 18-26. <https://doi.org/10.31849/elsya.v5i1.7726>
- Ling, C. (2023). A critical analysis comparing the role of L1 in CLIL and translanguaging. *Elsya: Journal of English Language Studies*, 5(1), 45-53. <https://doi.org/10.31849/elsya.v5i1.9990>
- Littlewood, W., and Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64-77. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444809990310>
- López, P., and Fachelli, S. (2016). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Means, B., Bakia, M., and Murphy, R. (2014). *Learning online: What research tells us about whether, when and how*. Routledge.
- Méndez, L., and Peña, J. (2007). *Manual práctico para el diseño de la escala Likert*. Trillas.
- Merrill, M. (2012). *First principles of instruction*. John Wiley and Sons.
- Miller, J. (2019). *The holistic curriculum*. University of Toronto Press.
- Moleka, P. (2023). *Dispelling the limitations of education 5.0 and outlining the vision of education 6.0*. <http://dx.doi.org/10.20944/preprints202307.1703.v1>
- Naeem, M., Ozuem, W., Howell, K., and Ranfagni, S. (2023). A step-by-step process of thematic analysis to develop a conceptual model in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 1-2. <https://doi.org/10.1177/16094069231205789>
- Ontoria, M. (2014). La plataforma Moodle: características y utilización en ELE. In N. Contreras (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 913-922). ASELE.
- Ortega, P., and Romero, E. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 95-116. <https://doi.org/10.14201/teored30195116>
- Ortiz-García, W. R., and Navarrete-Villarraga, Z. C. (2024). Revised Bloom's taxonomy to analyze the scope of CLIL classes with children. *HOW*, 31(1), 11-35. <https://doi.org/10.19183/how.31.1.788>
- Othman, N., and Shah, M. (2013). Problem-based learning in the English language classroom. *English Language Teaching*, 6(3), 125-134. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n3p125>
- Paukner, F., and Sandoval, R. (2018). Aprendiendo a investigar a través de la investigación-acción. *Educación y Educadores*, 21(3), 504-519. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.7>

- Ponomarioviené, J., Jakavonytė-Staškuvienė, D., and Torterat, F. (2025). Implementing competency-based education through the personalized monitoring of primary students' progress and assessment. *Education Sciences*, 15(252), 1-22. <https://doi.org/10.3390/educsci15020252>
- Presnukhina, I., Sergeeva, M., Karavanova, L., Belokon, O., and Khvorikova, E. (2020). Development of research skills in the future foreign language teacher in the system of continuing education. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 13(32), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7641398.pdf>
- Rahman, M., and Pandian, A. (2018). The challenges of academic writing: A case study of international graduate students in Malaysia. *Journal of Asia TEFL*, 15(3), 771-784. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.3.4.771>
- Rao, P. (2019). The effective use of authentic materials in the English language classrooms. *Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities*, 7(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.34293/sijash.v7i1.556>
- Reigeluth, C. (2020). *Reinventing schools: The transformative potential of personalized competency-based education*. Rowman and Littlefield.
- Rieh, S., Collins-Thompson, K., Hansen, P., and Lee, H. (2016). Towards searching as a learning process: a review of current perspectives and future directions. *Journal of Information Science*, 42(1), 19-34. <https://doi.org/10.1177/0165551515615841>
- Schettini, P., Cortazzo, I., Torillo, D., and Elverdin, F. (2017). *Entre la inclusión y la igualdad de oportunidades: un estudio de caso de la implementación del Plan FinEs* [Conference article]. V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10655/ev.10655.pdf
- Sinaga, D. (2021). Benefits of Problem-Based Learning (PBL) for students. *Italienisch*, 11(2), 211-215. <http://repository.uki.ac.id/4705/1/BenefitsofProblemBasedLearningPBLforStudents.pdf>
- Sultana, M., and Zaki, S. (2015). Proposing project-based learning as an alternative to traditional ELT pedagogy at public colleges in Pakistan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(2), 155-173. <http://dx.doi.org/10.1108/IJLLS-09-2013-0049>
- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J.-M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., Vinchon, F., El Hayek, S., Augereau-Landais, M., Mourey, F., Feybesse, C., Sundquist, D., and Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: Assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence*, 11(3), 1-32. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>
- Tomlinson, B. (2008). *English language learning materials: A critical review*. Continuum.
- Tomlinson, B. (2023). *Developing materials for language teaching*. Bloomsbury Publishing.

- UNESCO (2025). *Framework for culture and arts education: Implementation guidance*. <https://doi.org/10.54675/APCF2495>
- Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4671914>
- Vargas, M., Guerrero, Y., Medina, E., and Salinas, M. (2024). La implementación de la tecnología para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Tecnológica Educativa Docentes 2.0*, 17(2), 286-295. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.565>
- Walker, A., and Leary, H. (2023). Conducting Problem-Based Learning meta-analysis: complexities, implications, and best practices. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 17(2), 1-14. <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v17i2.35844>
- Wolff, A. (2007). *Problem-based learning. The role of the tutor: A resource guide for faculty*. Wolff Consulting Ltd.
- Xu, H., Wang, Y., and Ma, J. (2025). A comprehensive review of intercultural communicative competence in EFL education and global business. *Cogent Education*, 12(1), 2557608. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2557608>
- Yaguara, J., Villalobos, N., and Otálora, J. (2022). Exploring the implementation of CLIL in an EFL virtual learning environment. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 14(2), 187-214. <https://doi.org/10.5294/lacil.2021.14.2.1>





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS, INVESTIGACIÓN Y PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS EN ENTORNOS DIVERSOS

La interdisciplinariedad: formación de maestros y procesos de enseñanza-aprendizaje

The interdisciplinarity: teachers' training and teaching-learning processes

A interdisciplinaridade: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem

Marlén Rátiva Velandia¹   y Yaniana Castro Rátiva²  

Highlights

- Para transformar prácticas de aula se necesita formar al futuro maestro interdisciplinariamente.
- Leer, escribir, hablar y escuchar son prácticas socioculturales que se enseñan en las asignaturas.
- La función de la Escuela no es brindar una formación disciplinar ni fragmentar el conocimiento.
- Es necesario enseñar los géneros discursivos desde los propósitos de cada disciplina.
- La inteligencia artificial brinda alternativas para implementar la interdisciplinariedad en el aula.

Resumen

En el proyecto de investigación *La interdisciplinariedad e integración curricular en la formación de futuros maestros. Estudio aplicado* - SGI 3996 se pretende determinar cómo formar maestros en la interdisciplinariedad que transformen las prácticas de aula. Además, el punto de partida fue asumir el lenguaje como eje articulador del conocimiento. En el artículo se presentan dos intervenciones pedagógico - investigativas; una de aula desarrollada con estudiantes grado segundo de primaria y la otra el trabajo realizado en el semillero de investigación Con-Tintero, para establecer un contraste entre la práctica y lo que esto implica en la formación de futuros maestros. La investigación de enfoque cualitativo experimental se ha desarrollado en cuatro etapas en trabajo con maestros en formación de las licenciaturas de Literatura y Lengua Castellana e Informática. Las técnicas utilizadas para recolectar el corpus fueron encuesta a los maestros en formación y análisis documental. Los resultados dan cuenta de la posibilidad de conectar los saberes; el papel que la lectura, la escritura y la oralidad cumplen al materializar la interdisciplinariedad en las prácticas de aula, y que una educación pertinente debe ser contextualizada, global, multidimensional y compleja. De esta manera se concluye que la educación integral va más allá de la mera transmisión de información en las áreas obligatorias y tradicionales de conocimiento; esta incluye la mirada de totalidad, completitud, complementariedad, involucramiento de todas las facultades humanas, desarrollo de habilidades y competencias; por lo que es necesario formar al futuro maestro desde la interdisciplinariedad.

Palabras clave: Interdisciplinariedad; formación de maestros; práctica pedagógica; lectura; escritura; oralidad; trabajo colaborativo

- 1 Posdoctorados en Educación y Ciencias de la Educación. Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos, Licenciada en Filología e Idiomas. Docente Asociada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Sede Tunja, Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Grupo de investigación Lenguajes en Educación – LEEN y Semillero de investigación Con-Tintero. Correo electrónico: marlen.rativa@uptc.edu.co
- 2 Máster universitario en Estudios Avanzados en Literatura Española y Latinoamericana. Profesional en Creación Literaria. Funcionaria del Instituto Caro y Cuervo. Correo electrónico: yaniana.castro@caroycuervo.gov.co

Cómo citar: Rátiva Velandia, M., y Castro Rátiva, Y. (2026). La interdisciplinariedad: formación de maestros y procesos de enseñanza-aprendizaje. *Enunciación*, 31(1), e24256. <https://doi.org/10.14483/22486798.24256>

Artículo recibido: 17 de octubre de 2025; aprobado: 21 de abril de 2026

Abstract

The research project Interdisciplinarity and Curricular Integration in the Training of Future Teachers: An Applied Study - SGI 3996 aims to determine how to train teachers in interdisciplinarity to transform classroom practices. It should also be mentioned that the starting point was to assume language as the articulating axis of knowledge. The article presents two educational-research initiatives: one in the classroom with second-grade elementary school students and the other in the Con-Tintero research seedbed, to establish a contrast between practice and what this implies for the training of future teachers. The experimental qualitative research was carried out in four stages, working alongside teachers in training for degrees in Literature and Spanish Language, and Computer Science. The techniques used to collect the corpus were a survey of teachers in training and document analysis. The results showcase the possibility of connecting knowledge; the role that reading, writing, and oral communication play in bringing interdisciplinarity to life in classroom practices; and that relevant education must be contextualized, global, multidimensional, and complex. Thus, it can be concluded that comprehensive education ventures beyond the mere transmission of information in compulsory and traditional areas of knowledge. It includes a holistic view, completeness, complementarity, involvement of all human faculties, and the development of skills and competencies. Therefore, it is necessary to train future teachers using an interdisciplinary approach.

Keywords: Interdisciplinarity; teacher training; teaching practice; reading; writing; oral communication; collaborative work

Resumo

No projeto de investigação A interdisciplinaridade e integração curricular na formação de futuros professores. Estudo aplicado - SGI 3996, pretende-se determinar como formar professores na interdisciplinaridade que transformem as práticas em sala de aula. É importante mencionar, além disso, que o ponto de partida foi assumir a linguagem como eixo articulador do conhecimento. O artigo apresenta duas intervenções pedagógicas e de investigação: uma em sala de aula desenvolvida com alunos do segundo ano do ensino básico e outra no grupo de investigação Con-Tintero, para estabelecer um contraste entre a prática e o que isso implica na formação de futuros professores. A investigação de enfoque qualitativo experimental foi desenvolvida em quatro etapas, em trabalho com professores em formação dos cursos de Literatura e Língua Espanhola e Informática. As técnicas utilizadas para recolher o corpus foram um inquérito aos professores em formação e a análise documental. Os resultados mostram a possibilidade de conectar os conhecimentos; o papel que a leitura, a escrita e a oralidade desempenham na materialização da interdisciplinaridade nas práticas de sala de aula; e que uma educação pertinente deve ser contextualizada, global, multidimensional e complexa. Assim, conclui-se que a educação integral vai além da mera transmissão de informação nas áreas obrigatórias e tradicionais do conhecimento; ela inclui uma visão de totalidade, completude, complementaridade, envolvimento de todas as faculdades humanas, desenvolvimento de habilidades e competências; por isso, é necessário formar o futuro professor a partir da interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; formação de professores; prática pedagógica; leitura; escrita; oralidade; trabalho colaborativo

Introducción

El presente artículo es uno de los productos del proyecto de investigación titulado “La interdisciplinariedad e integración curricular en la formación de futuros maestros. Estudio aplicado” SGI 3996, pretende establecer un contraste entre la práctica y lo que esto implica en la formación de futuros maestros para avanzar en la respuesta al interrogante ¿Cómo formar maestros en la interdisciplinariedad e integración curricular que transformen las prácticas de aula? Los antecedentes de la investigación están relacionados con los estudios realizados por [Rátiva \(2017\)](#), [Rátiva \(2025a\)](#), [Rátiva, et al. \(2025b\)](#) y [Rátiva, et al. \(2026\)](#) referidos a la formación de futuros maestros y la responsabilidad que tienen las instituciones de formación (Escuelas Normales y Universidades). Por otro lado, en el 2023 se radicó en el Congreso de la República un proyecto que buscaba el reconocimiento de las Escuelas Normales Superiores (ENS) como instituciones de educación superior. Llama la atención que se contemplaba como retos y desafíos que tienen las ENS

el garantizar una formación de calidad incluyendo habilidades pedagógicas, didácticas y competencias digitales, además de actualizarlos en nuevas metodologías y enfoques educativos.

El proyecto en mención es actualmente la Ley 2481 de 2025, la cual establece el marco normativo de las ENS, que contempla: “promueva la formación integral de docentes” (p. 1); “contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes” (p. 2); “Brindar una formación integral” (p. 3), y “favorecer el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes” (p. 3). De lo anterior, se observa que existe el interés por una formación integral, lo que implicará según [Gilabert y Bernabé \(2020\)](#) que se favorezca y potencie el desarrollo de todas las áreas, para la educación infantil, la cual compete a las ENS “área física, área del lenguaje, área cognoscitiva y área socioafectiva” ([Gilabert y Bernabé, 2020](#)) por lo que, afirman las autoras:

[...] el futuro docente necesita ser formado con esa visión globalizada de las aportaciones y conjunciones de cada materia en la siguiente. Para esto, es necesario proponer al docente en formación un trabajo interdisciplinar, que le permita comprender la necesidad de interrelacionar cada uno de los campos de conocimiento estudiados. [...] debería abordarse en un primer estadio modificando la formación del profesorado y basando la enseñanza en un sistema cooperativo” (p. 105, 108).

Por consiguiente, se busca el fortalecimiento de la formación docente a través de transformaciones en las prácticas de aula; integrar el conocimiento; innovar; propender por el aprendizaje significativo; involucrar a los estudiantes en sus propios procesos; trabajo colaborativo, entre otros, siendo apuestas que hemos venido escuchando hace más de 50 años.

Ahora bien, en el proceso educativo las habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar tienen un rol importante en la formación de los seres humanos porque gracias a su dominio es posible comunicarse, construir conocimiento, establecer relaciones, interactuar, etc. Desde esta perspectiva, dichas habilidades se desarrollan en las diversas disciplinas y no es exclusivo de los maestros de Lenguaje, más aún cuando son consideradas prácticas socioculturales que posibilitan:

[...] comprender el mundo; formar capacidades de autonomía, de reflexión, de imaginación, de crítica y de creatividad; provocar la regulación emocional [...]. Asimismo, las prácticas de lectura y de escritura tienen una conexión directa con los procesos de producción de pensamiento, la comunicación y el desarrollo de estructuras lógicas ([Morales y Pulido-Cortés, 2023, p. 3](#)).

En este sentido, a partir de las reflexiones que realizaron los profesores entrevistados por [Sáenz y Toro \(2023\)](#) existe una correlación entre las áreas³ que evalúan en la prueba Saber 11 en Colombia y consideraron que:

[...] fortalecer un área podría tener impacto positivo en los resultados de las otras. Por esta razón, se determinaron como focos de atención la lectura crítica, las matemáticas y el inglés, así como la motivación, el conocimiento, la afinidad y la habilidad, y el refuerzo de habilidades (p. 10).

3 Lectura crítica, Matemáticas, Ciencias naturales, Sociales y ciudadanas e Inglés.

Ellos también consideran que “la comprensión de lectura y los procesos lógico-matemáticos fortalecen otras áreas (P32); trabajo articulado de áreas con inglés (P12) [...] pueden influir en el desempeño” (Sáenz y Toro, 2023, p. 10). Al asumirlas así, estaríamos hablando de una educación integral que va más allá de la mera transmisión de información en las áreas obligatorias y tradicionales de conocimiento. Por lo que, “leer y escribir en la universidad [Escuelas Normales Superiores e instituciones educativas] se han convertido en actividades que a diario ejecutan los estudiantes de todas las carreras y de todas las áreas del conocimiento” (Arnáez, 2008, p. 8-9). Así mismo Arnáez (2008) sostiene que “la enseñanza de la lectura y la escritura debe hacerse a través del currículo y de manera interdisciplinar” (p. 9).

Es decir, se incluye la mirada de totalidad, completitud, complementariedad, involucramiento de todas las facultades humanas. Coincidimos con Jiménez y Herrera (2025) al decir que el maestro es un agente transformador (p. 17), y la primera transformación que se asume al adoptar el enfoque interdisciplinario es el de que en la práctica pedagógica se desarrollen “nuevas competencias y disposiciones en los estudiantes como “pensamiento crítico, creatividad, capacidad de colaboración y comunicación, y compromiso con el aprendizaje permanente” (McPhail, 2018, p. 56), la segunda es la de lograr establecer las conexiones entre disciplinas (conocimiento); para que el aprendizaje sea significativo, relevante, y produzca en el estudiante el deseo de continuar aprendiendo y en el maestro el deseo de seguir buscando las conexiones existentes “entre las diferentes áreas curriculares, reflejando una acertada concepción científica del mundo; lo cual demuestra cómo los fenómenos no existen por separado” (López, 2019, p. 1).

Apostar por el enfoque interdisciplinario, se requiere del diálogo constante entre los docentes cuyas disciplinas se integran; la planeación conjunta para el desarrollo de actividades y la evaluación, y el posible cambio de contenidos por conceptos. Ya bien lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los Estándares Básicos de Competencias que, en la escuela las disciplinas se separan y se fragmentan sin que sea su función la de brindar una formación disciplinar, por lo que se observa y se vive que “antes de reconocer sus solidaridades, se fragmentan los problemas más que vincularlos e integrarlos” (MEN, 2006, p. 103). Autores como Torres (1996), Morin (1999), Carvajal (2010), Lenoir (2013), López (2019), Bell, et al., (2022) coinciden en la importancia, necesidad y relevancia de integrar el conocimiento y articularlo al mundo real. Lo que en palabras de Carvajal (2010) “surge la necesidad de implementar una visión holística, integral e interdisciplinaria para resolver los problemas actuales, que solo se logra con el trabajo en equipo” (p. 156).

Sin embargo, Mason y Rich (citados en González-Martínez, et al., 2024) realizaron una revisión de literatura y cuyos resultados indican que con la formación sobre pensamiento computacional se aumenta la auto-eficacia en pensamiento computacional; es decir que, para el caso de llevar a cabo prácticas interdisciplinarias es necesario formar a los maestros en la interdisciplinariedad, por ende su repercusión está en “la comprensión del concepto y la capacidad de diseñar y evaluar experiencias de aprendizaje” (González-Martínez, et al., 2024, p. 189), que para el presente estudio es sobre el enfoque interdisciplinario. Así mismo, Qutián-Bernal y González-Martínez (2022) consideran que al implementar un modelo se “requiere del profesor y de los contextos educativos una adecuada armonización de los planos de competencia pedagógica, didáctica, tecnológica y colaborativa” (p. 267).

La intervención pedagógico - investigativa que se abordará en este artículo se desarrolló en el Colegio Integrado de Fontibón, institución educativa del Distrito Capital y con los integrantes (maestros en

formación) del semillero de investigación Con-Tintero de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. El artículo está estructurado en tres partes, la primera aborda el marco teórico sobre la interdisciplinariedad que se conecta en la segunda parte con los procesos de lectura, escritura y oralidad. En la tercera parte se relatan las dos intervenciones analizando la pertinencia de la interdisciplinariedad en la educación, específicamente en la formación de futuros maestros. El artículo cierra con algunas conclusiones referidas a la interdisciplinariedad, la formación docente, y la práctica pedagógica.

Marco teórico

La interdisciplinariedad, entendiendo el concepto

Cuando hablamos de las disciplinas identificamos que “el especialista tiende a tener una visión limitada de los fenómenos, hechos y procesos” (Ander-Egg, 2016, p. 92), en este sentido, lo indicó Ortega y Gasset (citado por Ander-Egg, 2016), que el especialista solamente tenía conocimiento de “un mínimo rincón del universo; pero ignora de raíz todo el resto” (p. 92). Dicho de otro modo, en el contexto mundial las situaciones no se pueden abordar desde una disciplina o especialización, tampoco los “retos medioambientales y climáticos [...] los problemas contemporáneos [...] se necesita la integración de disciplinas y nuevas formas de creación de conocimiento” (Hollmén, 2015, p. 3). Lo que contrasta con lo expresado por Tamayo (1999) al decir que la mente humana es capaz de construir conocimiento de manera integrada, compleja, sistémica y dinámica; lo cual es posible, por el papel totalizador, estructurante y articulador del lenguaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, la interdisciplinariedad entendida como “la comunión entre dos o más disciplinas que se unen para estudiar, evaluar y tratar una situación específica desde distintas visiones, con el fin de ofrecer actividades que procuren el desarrollo integral, evitando el trabajo aislado y repetitivo” (Bell, et al., 2022, p. 102), monótono, carente de significado, y descontextualizado, permite articular el conocimiento a través del lenguaje.

Es preciso aclarar que, como lo menciona Lenoir (2013) no es posible hablar de interdisciplinariedad sin relacionarla con las disciplinas, y se necesita al menos de dos disciplinas “de referencia y [la] presencia de una acción recíproca” (Lenoir, 2013, p. 67 citando a Germain), la relación se puede establecer “entre los elementos constitutivos [...] los objetos, contenidos, procedimientos, técnicas, etc.” (Lenoir, 2013, p. 67). Lo que lo lleva a comprender la interdisciplinariedad como un método, un enfoque que brinda la posibilidad de estudiar y analizar la complejidad de la realidad “desde diferentes puntos de vista interrelacionados” (Lenoir, 2013, p. 68), por lo que, ninguna disciplina es superior a la otra.

Por otro lado, Ander-Egg (2016) manifiesta que en la actualidad existe preocupación por articular los saberes e integrar los conocimientos como exigencia del desarrollo de las ciencias. En este proceso se identifican tres factores:

- La necesidad de una mayor profundización teórica y de comprensión de los propios objetos de las ciencias que, con ayuda de otras disciplinas, alcanza un mayor nivel;

- Como un factor importante para elevar la calidad de las investigaciones científicas;
- Como imperativo científico y tecnológico para la comprensión de los procesos globales, dificultados por la especialización de los conocimientos, habida cuenta de la complejidad de lo real. (Ander-Egg, 2016, p. 93)

Pensar en integrar los conocimientos, establecer conexiones entre estos, “exige un enfoque globalizador e interdisciplinario” (Ander-Egg, 2016, p. 96). Además, Lenoir (2013) considera que la interdisciplinariedad implica reconocer las conexiones entre las disciplinas, las cuales se dan a nivel curricular, didáctico y pedagógico y conducen al establecimiento de vínculos de complementariedad o cooperación, de interpenetraciones o acciones recíprocas entre estos y sus diferentes aspectos con el objeto de promover la integración tanto de procesos de aprendizaje como de los saberes en el [estudiante]. (p. 80-81)

Finalmente, Lattuca, et al., (2013) a partir de la revisión de la literatura, identificaron ocho (8) dimensiones de la interdisciplinariedad (Figura 1) a saber: Primera, *conciencia de la interdisciplinariedad*, como primer aspecto que se debe abordar para el desarrollo de la competencia interdisciplinaria, esto implica que se debe tener conciencia de los límites de las disciplinas. La segunda, *apreciación de las perspectivas disciplinarias*, “en el proceso de desarrollar la competencia interdisciplinaria es necesario desarrollar una actitud apreciativa hacia otras historias y marcos de referencia disciplinares” (Lattuca, et al., 2013, p. 727 citan a Nikitina) que contribuyen a comprender qué se puede tener en cuenta de una y otra disciplina.

Figura 1.

Dimensiones de la interdisciplinariedad



Tercera, *apreciación de perspectivas no disciplinares*; cuarta, *reconocimiento de limitaciones disciplinares*; quinta, *evaluación interdisciplinaria* para evaluar la efectividad de la interdisciplinariedad; sexta, *habilidad de encontrar puntos comunes* para integrar el conocimiento, llevar a cabo trabajo colaborativo. En palabras de [Quitián-Bernal y González-Martínez \(2022\)](#) corresponde a “saber hacer y construir con otros”, (p. 267) desde diferentes disciplinas e identificar vínculos; séptima, *reflexividad* se produce al evaluar problemas, resolverlos, tomar decisiones y establecer soluciones; octava y última, *habilidad integradora* cuya experticia produce un avance cognitivo que no hubiese sido posible a partir de una disciplina, brindando una comprensión más completa.

Aunque este enfoque busca promover la conexión entre las disciplinas, es un reto llevarlo a la práctica por cuanto “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” ([Jiménez y Herrera, 2025, p. 201](#)). Por otro lado, promueve el cambio en las dinámicas institucionales porque requiere del diálogo constante entre los docentes cuyas disciplinas se integran; la planeación conjunta para el desarrollo de actividades y la evaluación, y el posible cambio de contenidos por conceptos. Además de la flexibilización curricular al establecer que no se trabajan contenidos o temas en un orden establecido en los planes de estudio, sino que se adaptan según las necesidades que establezca la interdisciplinariedad.

El diálogo y la planeación conjunta implican la colaboración, la cual para [Quitián-Bernal y González-Martínez \(2022\)](#) corresponde a una competencia profesional que ha sido poco explorada y que resulta necesaria para “aprender a trabajar con otros, construir conocimiento y crear soluciones con el fin de alcanzar objetivos comunes” (p. 269) que son esenciales al adoptar un enfoque interdisciplinario.

La interdisciplinariedad desde los procesos de lectura, escritura y oralidad

Enseñar el lenguaje en sus cuatro habilidades *leer – escribir, y hablar – escuchar* se ha llevado a cabo desde tres perspectivas que establece [Pérez \(2022\)](#). Primera, la *perspectiva lingüística* a partir de dos teorías, el *estructuralismo* (propuesto por Saussure) cuyo estudio se realiza diferenciando cada uno de los componentes de la lengua, y la *gramática generativa transformacional*, que entiende la gramática como sistema, en la que se construyen frases ilimitadas combinando los elementos de la lengua. Se ha enseñado por la ejercitación de la memoria a través de actividades descontextualizadas, repetitivas y monótonas, “de reconocimiento de la lengua y de análisis gramatical [...] evidenciándose la concepción gramatical en la enseñanza de la escritura” ([Rátiva, et al., 2018, p. 156](#)) y de la lectura, debido a que estos procesos se aprenden de manera paralela, aunque se enseñan separados.

La perspectiva *comunicativa*, se centra en el uso de los componentes de la lengua para comunicarse eficientemente, siendo el texto el objeto de estudio, por lo que es importante que el estudiante identifique la tipología textual (Sus exponentes son Halliday y Hymes). Aunque para [Pérez \(2022\)](#) en la educación básica enseñar a leer y a escribir ha tenido una “orientación técnica, mecánica, repetitiva” (p. 191) sin sentido, por lo que no hay necesidad de escribir, leer, ni hablar, trayendo como consecuencias la apatía, nulo sentido y poca utilidad. Estos procesos al ser asumidos como un acto mecánico, cuyo fin es el de buscar su perfección, cierra la posibilidad de la libre expresión de inquietudes, deseos, ideas, sugerencias, propuestas, incluso de construcción del conocimiento en interacción.

La última perspectiva es la *sociocultural* (*enfoque sociocultural*) caracterizada por comprender la enseñanza de la lectura y la escritura como “práctica social, cultural y discursiva, que debe ser contextualizada” (Rátiva, *et al.*, 2018, p. 156), significativa, con sentido y la posibilidad de que los estudiantes expresen sus deseos, de participar activamente, de producir textos con función comunicativa que respondan a características textuales y lingüísticas, haciendo énfasis en la cualificación del proceso escritor, a partir de la reflexión continua y de la necesidad de producir diversos textos.

Al asumir este enfoque, el aula se transforma en un espacio de interacción continuo, de diálogo, en el que se propicia el encuentro con el saber, la creatividad, la expresividad, y la alegría. Para Freire (1999) sería una “escuela generadora de alegría” (p. 44) en la que maestros y estudiantes interactúen, se contagien. El aula como espacio donde se construyen conocimientos y valores como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, y el compromiso, a partir del trabajo cooperativo, colaborativo, y por qué no, interdisciplinario.

Entonces, “la lectura y la escritura se comprenden como prácticas vivas y reales que se aprenden desde el uso, la participación” (Lerner, citada por Pérez, 2022, p. 187), lo que las hace prácticas auténticas y con sentido. Desde esta concepción, la enseñanza del lenguaje se asume dejando “las prácticas normativas y gramaticales por la comprensión y el uso del discurso” (Rátiva, *et al.*, 2018, p. 157) que promueven la participación, la interacción, la concertación, “y la integración de los sujetos en las dinámicas culturales de una población determinada” (Morales y Pulido-Cortés, 2023, p. 3).

En lo referido a la oralidad, Castro, *et al.*, (2023) proponen que su enseñanza sea “sistemática y con carácter reflexivo; es decir, una enseñanza que integre prácticas significativas en el aula” (p. 272) en las que se desarrollen las habilidades de escuchar y hablar desde un enfoque interdisciplinar porque permiten la comprensión de la realidad; el abordaje de problemas; la adquisición de conocimiento; la producción de saber; la interacción con los demás, entre otros. Los autores consideran que la interdisciplinariedad es “una herramienta efectiva para transformar la educación, especialmente en el desarrollo de la lengua oral y su expresión, debido a que posibilita la integración de saberes, disciplinas y formas de ver el mundo” (Castro, *et al.*, 2023, p. 281).

En suma, asumir los procesos de lectura, escritura y oralidad con un enfoque interdisciplinar “a través del currículo es un proceso en que profesores de cada asignatura asumen la tarea de enseñar a leer [escribir, hablar y escuchar] siguiendo los argumentos de cada área de conocimiento” (Restrepo y Giraldo, 2021, p. 14 citando a Carlino) y buscando las conexiones entre estas.

Metodología

La investigación se inscribe en el enfoque cualitativo experimental (Grupo control y experimental), debido a que se contó “con uno o más grupos de intervención, un grupo control y la asignación de los participantes [...] se hace de manera aleatoria” (Ramos, 2021, p. 1). En esta investigación primero, se estableció como hipótesis que para asumir la interdisciplinariedad como enfoque pedagógico es necesario formar al futuro maestro en la interdisciplinariedad y desarrollar en ellos la conciencia interdisciplinaria y la competencia interdisciplinaria (Lattuca, *et al.*, 2013). Esto conllevó a que se abordara la interdisciplinariedad en lo teórico como en el práctico solamente con el grupo experimental.

Segundo, comprender cómo se desarrolla la conciencia interdisciplinaria y la competencia interdisciplinaria, implicó dialogar constantemente con los participantes sobre el trabajo realizado y las diversas posibilidades que el lenguaje permite para integrar el conocimiento. La información recolectada se interpretó. Por último, no se buscaba comparar los grupos y los resultados obtenidos, sino validar la hipótesis desde la interpretación, la reflexión, las percepciones, la participación, el diseño de actividades, y los aportes de los maestros en formación.

La investigación se desarrolló en cuatro etapas con estudiantes de segundo de primaria (Grupo experimental) y maestros en formación (Grupos control y experimental) de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. La técnica utilizada para la recolección de la información correspondiente a identificar las percepciones de los maestros en formación sobre los modelos pedagógicos que utilizan los profesores titulares en el quehacer docente, fue la encuesta (E). El instrumento (cuestionario) comprendía 20 preguntas relacionadas con modelos pedagógicos, prácticas de aula, participación en el desarrollo de proyectos y conocimientos sobre interdisciplinariedad.

La primera etapa de la investigación, tuvo como propósito identificar las percepciones de los maestros en formación sobre los modelos pedagógicos que reconocen en la práctica de los maestros titulares (bachillerato y universidad) a partir de una encuesta que diligenciaron en línea 45 maestros en formación; quince (15) egresados de instituciones técnicas; veintidós (22) de instituciones académicas, y ocho (8) de Escuelas Normales Superiores que no cursaron el Programa de Formación Complementaria.

En la segunda etapa se propuso *identificar cómo a partir de actividades interdisciplinarias los maestros en formación se apropian del enfoque para diseñar otras y comprender la relevancia de la misma en el proceso de enseñanza - aprendizaje*. Por ende, en el grupo experimental de los maestros en formación se leyeron artículos sobre la interdisciplinariedad, se analizó una experiencia interdisciplinaria y se desarrollaron actividades interdisciplinarias, las cuales se contrastaron para identificar si era necesario formar en la interdisciplinariedad a los futuros maestros y como guía para el diseño de las actividades. Mientras que en el grupo control las actividades solamente se relacionaron con el Lenguaje.

La tercera etapa consistió en triangular la información con la teoría referida al lenguaje y la interdisciplinariedad, posibilitando los primeros resultados del estudio, parte de los cuales se presentan en este artículo, y el avance en la cuarta etapa referida a la sistematización de los resultados y la entrega de avances del proyecto.

El trabajo realizado se documentó y analizó. Para esto, se firmaron consentimientos por parte de los padres de familia para el uso del material fotográfico por tratarse de menores de edad. Ellos fueron informados que el material recolectado sería utilizado con fines académicos e investigativos. Por otro lado, los apuntes de los maestros en formación fueron recolectados bajo su consentimiento y fueron informados de su participación en la investigación.

Resultados y análisis

Al analizar los resultados de la encuesta, se identificó que un 60% de los encuestados reconocen que los maestros en ejercicio en la educación básica secundaria e incluso de la universidad utilizan el modelo

tradicional; un 26.7% el modelo conductista; un 11.1% el modelo constructivista, y solamente una maestra en formación identificó en sus maestros el modelo socio-cognitivo; que en la práctica se evidenciaba al realizar actividades que desarrollaban el pensamiento crítico; evaluaciones en las que se indagaba sobre su opinión, y debates que propendían por el desarrollo de la competencia comunicativa.

En relación con el conocimiento sobre la interdisciplinariedad el 66.7% de los encuestados manifestó haber escuchado sobre esta, frente a un 33.3% que no ha escuchado. Esta etapa fue relevante ya que, coincidimos con [Fernández-Díaz \(2023\)](#) que “conocer la percepción del profesorado [...] resulta fundamental para aproximarse a su forma de adquirir conocimientos, a sus intereses, a sus necesidades, a sus carencias, etc.” (p. 8-9) con el fin de seguir aportando a la formación de futuros maestros.

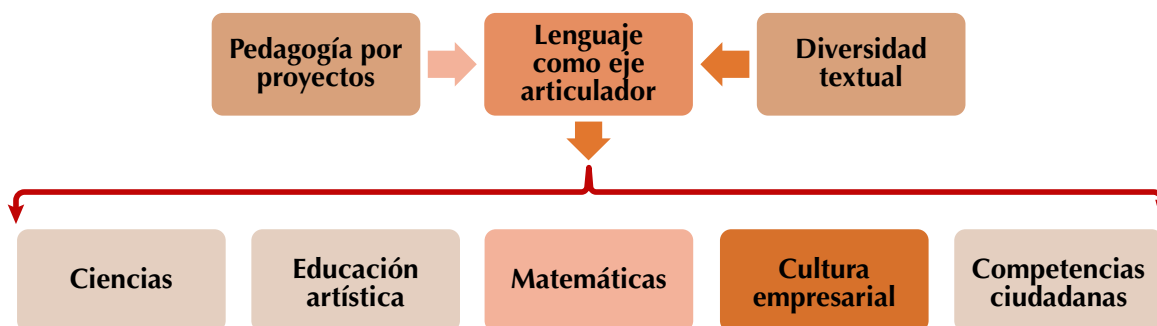
A partir del análisis realizado de la encuesta y de la intervención en la segunda etapa, se establecieron tres categorías que se desarrollan a continuación. La primera, corresponde a la intervención pedagógico - investigativa en el aula de segundo de primaria; la segunda, a la intervención pedagógico - investigativa en la formación de futuros maestros, y la última, los saberes y procesos de aprendizaje interconectados entre las dos experiencias.

Intervención pedagógico - investigativa escolar interdisciplinaria

La experiencia se desarrolló con niños de grado segundo de primaria, del Colegio Integrado de Fontibón en Bogotá. El lenguaje fue el eje articulador de las disciplinas, por lo que se potenciaron los procesos de lectura, escritura y oralidad. La interdisciplinariedad se hizo visible al definir las conexiones entre el Lenguaje, las Ciencias Naturales, las Matemáticas, las Ciencias Sociales, la Educación Artística y la Cultura del Emprendimiento para generar conciencia ambiental sobre el cuidado y protección de las abejas. ([Figura 2](#). Lenguaje eje articulador del conocimiento).

Figura 2.

Lenguaje eje articulador del conocimiento



El proyecto se desarrolló asumiendo la pedagogía por proyectos, la cual se entiende como “estrategia de trabajo que facilita la inserción de la vida en la escuela” ([Rodríguez, 2001, p. 17](#)) y en la que se

vivencia “el desarrollo personal, la adquisición de saberes y la formación de individuos partícipes y autónomos” (Rodríguez, 2001, p. 17) mientras que desarrollan el lenguaje “a través de sus diversas manifestaciones, [...] y gracias a la lengua y la escritura [...] los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural” (MEN, 2006, p. 19).

Conexiones entre disciplinas

En la búsqueda de generar conciencia ambiental en los estudiantes y asumiendo que “los problemas modernos deben estudiarse desde varias disciplinas [...] para obtener soluciones integrales” (Carvajal, 2010, p. 158) se establecieron conexiones entre las disciplinas, iniciando con el lenguaje por su papel totalizador, interactivo, comunicativo y posibilitador de la interdisciplinariedad; evitando caer en la dominación de una disciplina sobre otra (Lenoir, 2013).

Desde el enfoque interdisciplinar se propuso la conservación del medio ambiente; la comprensión y producción de textos narrativos, informativos y poéticos que expresaran los saberes construidos; el uso de la lectura, la escucha, la escritura, el habla y la expresión corporal como medios para comunicarse y aprender; la comunicación estética de las vivencias del medio ambiente natural y social a través de diversas técnicas plásticas; etc. Además de brindarle a los niños la oportunidad del disfrute de la lectura, la escritura, el habla y la escucha desde el enfoque sociocultural en situaciones auténticas de uso, siendo ellos los protagonistas de su propio aprendizaje.

Los aportes cognitivos logrados a partir del enfoque interdisciplinar se analizaron a partir de los Estándares Básicos de Competencias contribuyendo en la formación en Lenguaje sobre las dimensiones de: comunicación; transmisión de información; representación de la realidad; expresión de los sentimientos y potencialidades estéticas; ejercicio de una ciudadanía responsable, y el sentido de la propia experiencia.

En la actividad matemática desde la formulación y solución de problemas matemáticos; modelación de procesos y fenómenos de la realidad, y los pensamientos numérico y espacial y los sistemas geométricos. En Ciencias Naturales, el desarrollo del pensamiento científico y la capacidad de seguir aprendiendo, y valorar críticamente la ciencia, buscando la motivación en los niños “en el sentido de la actuación para un futuro sostenible y la conservación de la naturaleza” (Fernández-Díaz, 2023, p. 6). En Ciencias Sociales, el análisis sobre nuestra relación con el medio ambiente, la diversidad y el espacio, y la organización social de los seres humanos y las abejas. En educación artística el desarrollo de la sensibilidad y la comunicación.

En competencias ciudadanas, el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras. En cultura del emprendimiento se promovieron actitudes emprendedoras, de cooperación, liderazgo, “sentido de responsabilidad personal y social [...], se propició la adquisición de aprendizajes significativos y el desarrollo del pensamiento estratégico como camino para la realización de un proyecto [...] colectivo” (MEN, 2012, p. 10). Por tanto, las conexiones que se establecen se dan en lo curricular, pedagógico y didáctico (Lenoir, 2013), para esto es necesario que el maestro se involucre en los procesos y comprenda lo que cada disciplina puede aportar, como se complementan o cooperan.

Intervención pedagógico - investigativa en la formación de futuros maestros

Con los maestros en formación que conforman el grupo experimental se leyeron artículos de autores como [Torres \(1996\)](#), [Morin \(1999\)](#), [Carvajal \(2010\)](#), [Lenoir \(2013\)](#), [López \(2019\)](#), [Bell, et al., \(2022\)](#) con el fin de comprender teóricamente la interdisciplinariedad y cómo se puede materializar en el trabajo en aula, en otras palabras, responder al ¿Qué? y el ¿Cómo?, aspectos fundamentales en la formación de maestros. Por ende, desde la reflexión teórica, la ejemplificación de proyectos interdisciplinarios, propuestas o alternativas para la interdisciplinariedad, y diálogo sobre actividades o proyectos que realizaron en las instituciones educativas cuando ellas estaban en la educación primaria y/o secundaria. Dos estudiantes comentaron la experiencia que llevaron a cabo y a medida que la narraban, se les cuestionó sobre las asignaturas que estuvieron presentes, en ese momento comprendieron que habían sido proyectos interdisciplinarios, pero que los maestros que las acompañaron no hicieron énfasis al respecto, tampoco reflexionaron con ellas sobre la conexión de las disciplinas para la resolución de las dos problemáticas: aumento de perros callejeros en el pueblo y la recuperación de un río en el municipio. La explicación de los proyectos por parte de las estudiantes contribuyó a la comprensión de la apuesta pedagógica para involucrar otras áreas del conocimiento a partir del Lenguaje y diferenciarlo de la transversalidad.

Esta reflexión aportó a pensar que la escuela tiene el reto de transformarse a partir de las prácticas de los maestros, de “formar a personas capaces de desarrollar un pensamiento crítico que permita el ejercicio de una ciudadanía responsable y activa” ([Fernández-Díaz, 2023, p. 8](#)), por lo que es necesario cambiar los modelos de enseñanza caracterizados por las lecciones magistrales, las repeticiones, las transcripciones, el abordaje de contenidos y el uso del libro como guía de las actividades escolares que desarrolla el maestro.

En el segundo semestre del año ingresaron nuevos integrantes al semillero, para ese momento empezamos el diseño de actividades interdisciplinarias a partir de dos productos comestibles: el queso y el bocadillo. Una vez elegido el producto por cada integrante se les planteó que establecieran actividades que podrían desarrollar con los estudiantes desde las diversas áreas del conocimiento. El grupo cuyos integrantes fueron de recién ingreso presentaron la primera propuesta ([Imagen 1](#)) y la [imagen 2](#) corresponde al grupo con mayor conocimiento sobre la interdisciplinariedad.

Sobre este aspecto se establecieron los siguientes hallazgos:

- El grupo de estudiantes ([Imagen 2](#)) que había leído los artículos, dialogado sobre propuestas interdisciplinarias y comentado las experiencias; abordaron la actividad con mayor facilidad estableciendo conexiones entre diversas áreas para abordar el objeto de estudio y dar cuenta de la flexibilidad al momento de abordar el conocimiento. A diferencia de los estudiantes de recién ingreso ([Imagen 1](#)) cuyas propuestas se reducen a actividades de responder y preguntar para completar el crucigrama. En relación con las respuestas de los encuestados, al indagar sobre qué es la interdisciplinariedad uno de ellos dijo “Es el proceso dinámico en el que los docentes, estudiantes, contenidos y metodologías se relacionan para construir un aprendizaje significativo. Implica participación activa, flexibilidad y evaluación continua” (E24).

Imagen 1.

Propuesta grupo de recién ingreso

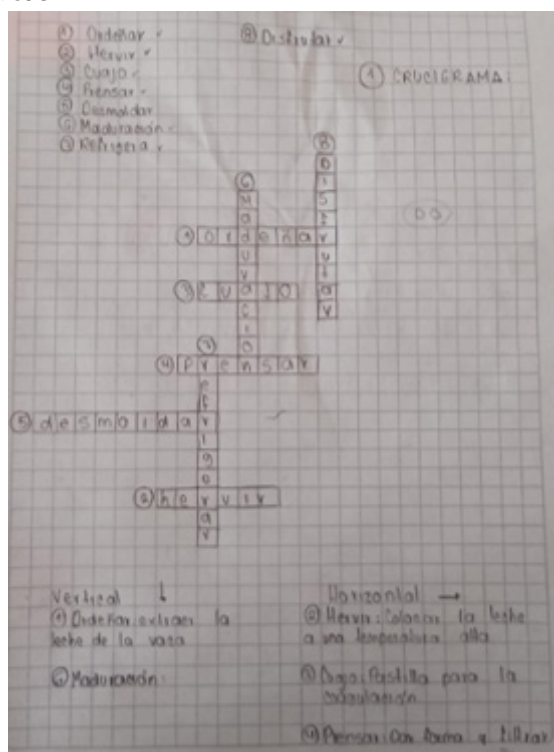
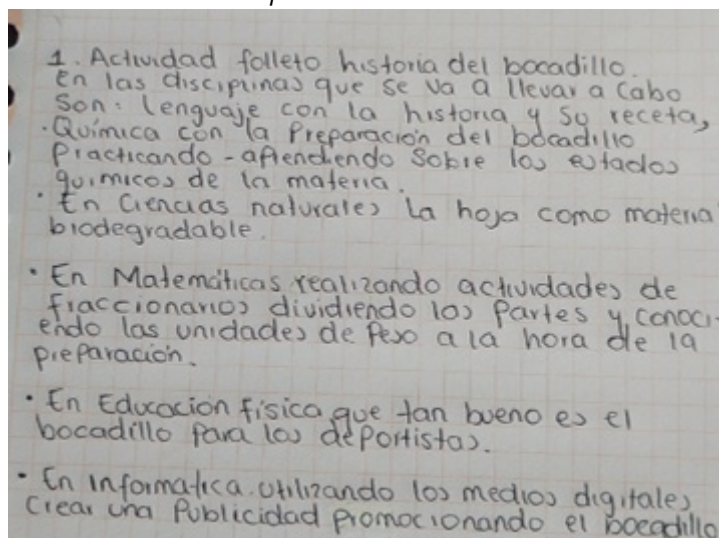


Imagen 2.

Propuesta grupo con conocimiento interdisciplinario



- El grupo de la [imagen 2](#) propuso un producto final del cual se deduce que para lograrlo es necesaria la conexión de conocimientos entre áreas y que la producción del folleto se realiza a través de un proceso. Mientras que, en el segundo grupo no se hace evidente el vínculo con otras disciplinas, se

desarrolla en un único momento, y existe la posibilidad de tornarse en una actividad poco atractiva para los estudiantes. Lo anterior, en consonancia con las respuestas de los encuestados encontramos que “Hay que tratar de integrar todos los conocimientos, en actividades que resulten en un aprendizaje significativo” (E23).

- [Torres \(1996\)](#) considera que “pocos estudiantes son capaces de vislumbrar algo que permita unir o integrar los contenidos o el trabajo, en general, de las diferentes asignaturas” (p. 29) lo que se hizo evidente en la propuesta de los integrantes antiguos del semillero de investigación frente a los de recién ingreso, y del 33.3% de los encuestados que no conocían sobre la interdisciplinariedad.
- Lo anterior, permite afirmar que es necesaria la formación en la interdisciplinariedad si se quiere asumir este enfoque en las prácticas de los maestros y en los procesos de enseñanza – aprendizaje en las aulas escolares. Para [McPhail \(2018\)](#) la interdisciplinariedad desarrolla “nuevas competencias y disposiciones en los estudiantes” (p. 56), lo cual hace que se motive, participe, indague, y se relacione con el conocimiento de manera significativa. Así lo expresa un encuestado “Supongo que busca la integración de varias ramas del conocimiento para un aprendizaje mucho más significativo, que quizás va incentivado por un interés práctico. Tengo entendido que el estudiante tiene una participación mayor en su proceso” (E20).

Las propuestas se compartieron con profesoras de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales para que las retroalimentaran. A partir de los comentarios recibidos los maestros en formación ajustaron las propuestas ([imágenes 3 y 4](#)).

Imagen 3.

El queso

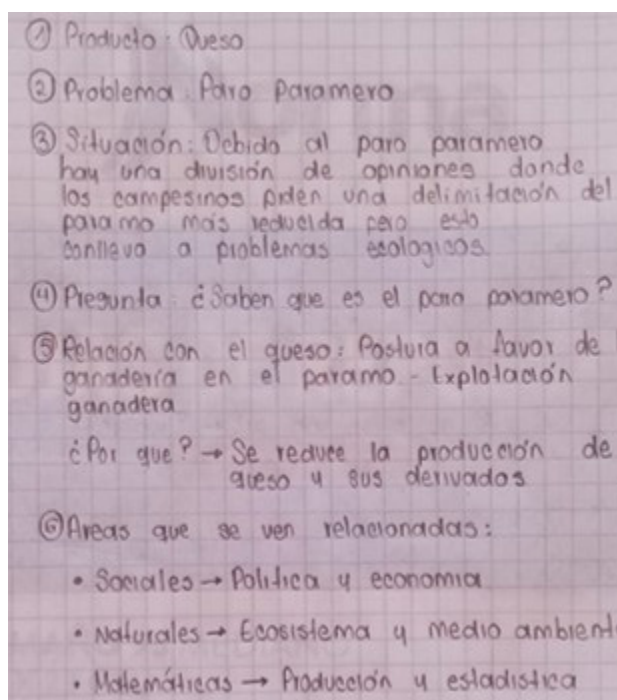
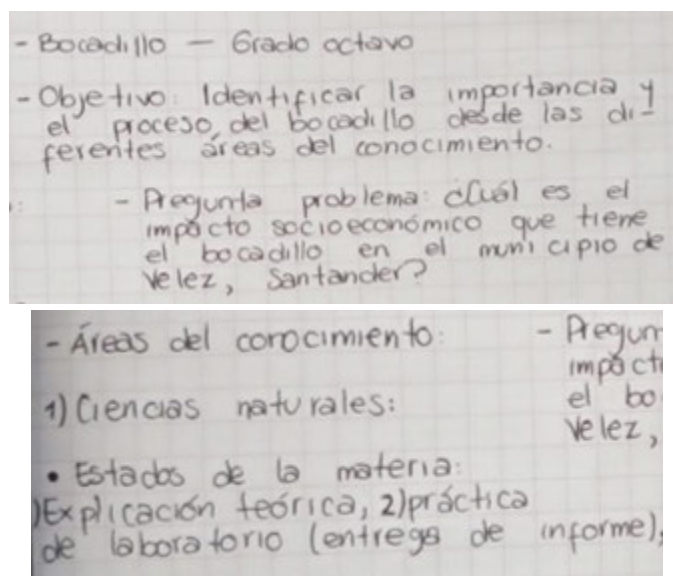


Imagen 4.

El bocadillo



En estas versiones se identifican los siguientes hallazgos:

- Se establecen preguntas relacionadas con situaciones contextualizadas, las cuales podrían ser interesantes para los estudiantes, especialmente en el contexto del departamento de Boyacá, y para responderlas su abordaje se realiza desde el conocimiento de varias disciplinas a partir de conceptos. Lo anterior, en consonancia con la respuesta de uno de los encuestados “Mi aprendizaje más significativo fue comprender que para tener una verdadera relación con el conocimiento hay que estar fuera de las instituciones” (E20).
- En la propuesta de la [imagen 4](#) se incorpora el objetivo de la actividad con enfoque interdisciplinario.
- Se identifica que ambas propuestas para su desarrollo se realizarán a largo plazo.
- Los maestros en formación establecen una relación entre el producto y las repercusiones económicas en su comercialización. Es decir, el conocimiento trasciende de la institución escolar al ámbito social, económico y político. En este sentido, un encuestado manifestó: “los colegios deben tener un currículo donde claramente se lleva la vida social a la vida escolar, por consiguiente, debe ser lógico y contextual para lograr el aprendizaje significativo y es necesaria esa integración, hacer que las personas aprendan a través de su propia realidad” (E26).

En esta etapa de la investigación, retomamos a [Morin \(1999\)](#) quien considera que una educación pertinente debe evidenciar cuatro aspectos: *contexto*, *lo global*, *lo multidimensional*, y *lo complejo*. Es decir, educación que no debe estar aislada; desligada; abordando una dimensionalidad y separando el todo. Las propuestas anteriores y las respuestas de los encuestados hacen ver estos cuatro aspectos de manera clara, planteando el reto para los maestros en formación de que en su desarrollo se logre el trabajo interdisciplinario.

Saberes y procesos de aprendizaje interconectados

Como se mencionó anteriormente, “se enseña y se aprende en forma segmentada, se separan las disciplinas antes de reconocer sus solidaridades, se fragmentan los problemas más que vincularlos e integrarlos” (MEN, 2006, p. 103) sin que ese sea el papel de la escuela, en otras palabras, el de formar en las disciplinas.

De tal manera que, la interdisciplinariedad podría ser un enfoque que contribuiría a evitar la fragmentación y segmentación. Según Lenoir (2013) esta funciona en cuatro campos: científico, escolar, profesional y práctico. Revisando las dos intervenciones pedagógico - investigativas se observa que se abordaron los cuatro campos: la interdisciplinariedad práctica al usar la experiencia adquirida para proponer, estudiar y analizar problemas; la científica al buscar “la producción de nuevos saberes y dar respuesta a necesidades sociales” (Lenoir, 2013, p. 65); la escolar al difundir saber científico con el propósito de formar a los estudiantes, y la profesional en el caso del trabajo con el grupo experimental al integrar “procedimientos y saber al desarrollo de competencias demandadas por una profesión” (Lenoir, 2013, p. 66), como lo es la docencia.

Dicho lo anterior, la integración de procesos de aprendizaje y de saberes en la intervención escolar fue posible al leer, escribir, hablar y escuchar sobre las abejas; observarlas en el microscopio y en el apiario (Imagen 5. Visita Granja de los Abuelos); escuchar las explicaciones sobre su sistema de comunicación; comprender su organización social; aprender sobre la comercialización de los productos que realiza el apicultor y que el humano transforma; entender por qué reciben el nombre de arquitectas, entre otros. Por ende, “el conocimiento con el cual se trabaja en la escuela sea relevante y significativo para la formación del educando” (Freire, 1999, p. 96), lo cual también debe ser asumido en el trabajo con el maestro en formación. Más aún cuando, en las respuestas de los encuestados se expresa “el proceso de enseñanza aprendizaje es la articulación de distintas áreas para generar un aprendizaje más profundo y significativo, en lugar de aprender contenidos de forma aislada. Los estudiantes lo conecten con su contexto y experiencias favoreciendo la comprensión crítica y la aplicación del conocimiento” (E27).

Imagen 5.

Visita Granja de los Abuelos (salida pedagógica, 2024)



Mientras que, en la intervención pedagógico - investigativa con el grupo experimental de los maestros en formación, al leer y comprender sobre la interdisciplinariedad; dialogar entre pares para definir qué iban a trabajar; al escuchar las experiencias que habían tenido; al proponer las actividades; al recibir la retroalimentación de las profesoras de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, y al continuar construyendo la propuesta desde la conexión entre las disciplinas.

En las dos intervenciones, tanto los niños como los maestros en formación se involucraron en el proceso, el cual implicó escribir, leer, dialogar, compartir ideas, llegar a consensos, establecer las conexiones entre las áreas. Lo cual se ve reflejado entre Educación Artística y Matemáticas al desarrollar “habilidades y actitudes para la observación de las relaciones espaciales y geométricas, así como para formular y aplicar métodos para representarlas” (MEN, 2010, p. 62), lo que se evidencia al elaborar la colmena con material reciclable; identificar la figura geométrica (hexágono) principal en la construcción de las celdillas; tomar medidas para que cada hexágono tuviera el mismo tamaño; pintar los hexágonos y utilizar otras texturas (Imagen 6. La colmena), y la elaboración previa en el cuaderno del esquema del panal (Imagen 7. El panal).

Imagen 6.

La colmena

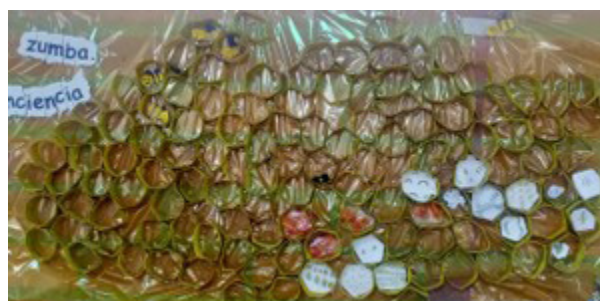
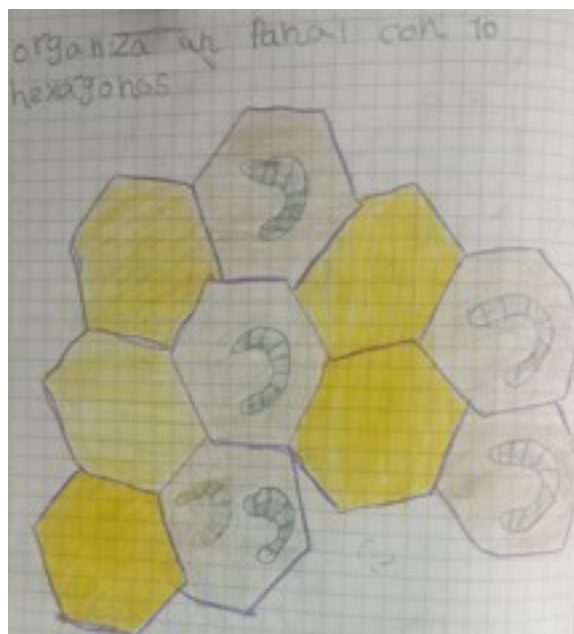


Imagen 7.

El panal



En los maestros en formación, la comprensión sobre cómo se puede operacionalizar la interdisciplinariedad a partir de los cuatro campos propuestos por [Lenoir \(2013\)](#), mencionados líneas atrás; el papel articulador del lenguaje, diferenciándolo de lo hegemónico y asumiendo que desde el enfoque interdisciplinario el lenguaje debe ser abordado desde la perspectiva sociocultural porque se reconoce al “otro como ser pensante, propositivo, capaz de producir, de explorar su contexto para apropiarse de él a través de la palabra hablada o escrita, con habilidad para exponer sus ideas, de recrear y transformar el mundo” ([Rátiva, et al., 2018, p. 159](#)), y que las conexiones ayudan a “propiciar el desarrollo de un pensamiento interdisciplinario” ([Lenoir, 2013, p. 68](#)), lo cual favorece tanto a maestros como a estudiantes.

Para cerrar este apartado, en las dos intervenciones pedagógico – investigativas se identifican los conocimientos sobre la Cultura Empresarial o del emprendimiento y esta a su vez en conexión con Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales y Sociales, y Economía. Lo cual hace ver, la pertinencia de la construcción del conocimiento desde las diversas áreas del saber, en interacción y recreación del sentido de la realidad vinculada al currículo a través de “la enseñanza basada en problemas, el trabajo de campo y la cooperación” ([Bustamante, 2008, p. 17](#)) aportando al aprendizaje integral.

Por ende, se considera que este puede ser un aporte para la formación de los futuros maestros con miras a transformar las prácticas de aula, la relación con el conocimiento y como lo plantea [Freire \(1999\)](#) la escuela puede estimular al estudiante “a preguntar, a criticar, a crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediados por las experiencias del mundo” (p. 96), además de preguntarse sobre qué contenidos enseñar.

Entonces, la formación (enseñanza) desde la interdisciplinariedad conlleva a la “integración de procesos de aprendizaje y de saberes implicados” ([Lenoir, 2013, p. 71](#)), promoviendo la integración del conocimiento, “su movilización y aplicación en situaciones reales” ([Lenoir, 2013, p. 71](#)). Para [Freire \(1999\)](#) la discusión fundamental es sobre “qué contenidos enseñar, a quién, en favor de qué, de quién, contra qué, contra quién, cómo enseñar” (p. 53), sin descuidar la participación de “los estudiantes, los padres, los maestros, los movimientos populares” (p. 53).

De lo anterior se puede decir que, es posible flexibilizar el currículo y que la educación sea pertinente, lo que hace que la escuela replantee sus formas de organización administrativa, curricular, pedagógica y didáctica, ya que, “hay que tratar de integrar todos los conocimientos, en actividades que resulten en un aprendizaje significativo y que tome en cuenta los conocimientos previos, para así poder evaluar aquello que el estudiante puede hacer con lo que sabe y no evaluar su capacidad para memorizar contenidos” (E23).

Para finalizar, queda el reto para las instituciones educativas de formar con sentido, significado e interdisciplinariamente, así como lo demuestran [Sáenz y Toro \(2023\)](#) al definir que de la correlación entre los puntajes de las áreas evaluadas en Saber 11 existe la posibilidad del trabajo interdisciplinar.

Conclusiones

La lectura, escritura, y oralidad (hablar – escuchar) son procesos (desde el enfoque comunicativo se consideran habilidades) que los seres humanos desarrollan a lo largo de la vida, procurando ser competentes

y que se abordan en todas las disciplinas; lo cual hace ver que su enseñanza no es exclusiva de los maestros de Lenguaje. Por ende, todos los maestros cumplen un papel esencial en la formación de lectores y escritores autónomos, que dialoguen, tomen decisiones, expongan sus ideas, argumenten, y defiendan sus posturas. Aunque pareciera que el Lenguaje tiene un papel protagónico, es importante entenderlo como un eje fundamental en el desarrollo del ser humano y articulador del conocimiento, y no como dominante para abordar el enfoque interdisciplinario.

En este mismo sentido, el papel del lenguaje en los procesos de alfabetización académica se asume entendiendo la alfabetización como un proceso formativo y de enseñanza (Giraldo Gaviria y Caro Lopera, 2022) que busca el acercamiento a la cultura escrita de las diversas disciplinas, lo que implica por parte de los estudiantes y de los maestros en formación, el reconocimiento, apropiación y uso de los géneros discursivos, es decir, que para que lo logren, es necesario enseñarlo desde los propósitos de cada disciplina. Por consiguiente, desde la perspectiva interdisciplinaria existen metas comunes entre las disciplinas para hacer posible que tanto el sujeto como el conocimiento se asuman desde la complejidad, la diversidad, y la complementariedad.

Por ende, es necesario que los futuros maestros y los maestros en ejercicio conozcan su disciplina o área de formación, y cómo esta se conecta o puede aportar a otras. Hecho que se puede materializar desde la formación de los futuros maestros, desarrollando su capacidad para comunicarse de manera efectiva con maestros de otras disciplinas; el acoplarse a metodologías investigativas; tener flexibilidad y apertura mental; reflexionar sobre las posibilidades de transformación; indagar, proponer y enfrentarse a lo complejo, diverso y novedoso.

A partir del trabajo desarrollado en el grupo experimental se observa que los maestros en formación que no estuvieron el semestre anterior no tenían la información suficiente para diseñar una propuesta interdisciplinaria. Lo que reafirma la necesidad de formar a los futuros maestros si se quiere que ellos establezcan las conexiones entre las disciplinas y desarrollen la competencia interdisciplinaria y de interrelación de conocimientos. Entonces, la formación es en el enfoque interdisciplinario, y en aprender a dialogar y tomar decisiones con el otro para crear de manera conjunta y colaborativa.

Formar maestros desde un enfoque interdisciplinario implica la comprensión sobre el mismo, desde lo teórico y práctico; el acompañamiento para ayudar a consolidar una propuesta, y el diálogo con maestros de otras disciplinas, lo que propone un reto para los maestros porque no somos formados para dialogar con el otro, mucho menos para establecer nexos entre dos o más disciplinas para estudiar, evaluar y tratar diversas situaciones desde su complejidad. Este tipo de formación brinda estrategias para que los futuros maestros en el ejercicio docente ejerzan liderazgo en sus comunidades para diseñar y vivenciar propuestas interdisciplinarias que contribuyan significativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Existen diversas posibilidades para materializar la interdisciplinariedad en los procesos de enseñanza - aprendizaje, el reto es aún mayor cuando en pleno siglo XXI se tiene al alcance la inteligencia artificial para explorar alternativas que contribuyan a su implementación en el aula, su importancia radica en el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de colaboración y comunicación, el compromiso con el aprendizaje permanente, flexible, significativo y pertinente.

Reconocimientos

Este artículo es producto de la investigación titulada: “La interdisciplinariedad e integración curricular en la formación de futuros maestros. Estudio aplicado” - SGI 3996 financiada por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Los datos están disponibles previa solicitud al autor correspondiente.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2016). *La actitud científica como estilo de vida*. Brujas.
- Arnáez, P. (2008). Leer y escribir en la Universidad: una propuesta interdisciplinar *Enunciación* 13(1), 7-19. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/1256/1690>
- Bell, R., Orozco, I. y Lerma, B. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Uniandes EPISTEME. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 9(1), 101-116. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2518>
- Bustamante, M. (2008). Challenges of interdisciplinarity in universities. IAI Newsletter, 2. 17-19. https://old.iai.int/wp-content/uploads/issue_2_2008-8-Los-desaf%C3%ADos-de-la-interdisciplinariedad-en-las-universidades.pdf
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la educación superior y la investigación. *Luna Azul*, (31), 156-169. <https://www.redalyc.org/pdf/3217/321727233012.pdf>
- Castro, J., Saavedra, M., y León, I. (2023). La enseñanza de la oralidad, una nueva mirada en contextos de educación formal y rural. *Enunciación* 28 (2), 270-283. <https://doi.org/10.14483/22486798.20879>
- Congreso de la República de Colombia. (16 de julio de 2025). Ley 2481. Por medio de la cual se establece el marco normativo de las Escuelas Normales Superiores como instituciones de educación preescolar, básica, media y autorizadas para la oferta de educación superior y se establecen otras disposiciones. Diario Oficial, 53.183. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=260801>
- Fernández-Díaz, M. (2023). La crisis ambiental en cortometrajes animados: percepciones del profesorado de educación primaria en formación. *Praxis & Saber*, 14(38), 1-17. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/14774/13065
- Freire, P. (1999). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI editores.
- Gilabert González, L. y Bernabé Villodre, M. (2020). La formación del futuro docente a través de la interdisciplinariedad y la educación integral. *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 6(2), 104-120. <https://revistapai.ucm.cl/article/view/707>

- Giraldo Gaviria, D. y Caro Lopera, M. (2022). Alfabetización académica una alternativa para repensar la formación inicial docente en las escuelas normales superiores de Colombia. *Zona Próxima*, 37, 53-79. <https://www.redalyc.org/journal/853/85375377004/85375377004.pdf>
- González-Martínez, J., Peracaula-Bosch, M. y Meyerhofer-Parra, R. (2024). Impacto de una formación intensiva en programación en el desarrollo del pensamiento computacional en futuros/as maestros/as *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 187-208. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37672>
- Hollmén, S. (2015). The pedagogical challenge of interdisciplinary university programs. *Synnyt/origins*, 2, 1-14.
- Jiménez, L. y Herrera, M. (2025). Saber pedagógico como elemento fundamental en la práctica docente de Educación Básica Primaria. *Revista Enunciación*, 30(1), 16-32. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n68a4>
- Lattuca, L., Knight, D. y Bergom, I. (2013). Developing a Measure of Interdisciplinary Competence. *International Journal of Engineering Education*, 29(3), 726-739 https://www.ijee.ie/articles/Vol29-3/19_ijee2724ns.pdf
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*, 1(1), 51-86. <https://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2022/05/Interdisciplinariedad-educacion-sintesis-especificidades.pdf>
- López, I. (2019). El papel de la interdisciplinariedad en la enseñanza aprendizaje de la matemática. [Archivo PDF] <https://es.scribd.com/document/626738180/El-papel-de-la-interdisciplinariedad-en-la-ensenanza-aprendizaje-de-la-matematica>
- McPhail, G. (2018). Curriculum integration in the senior secondary school: a case study in a national assessment context. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 56-76. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1386234>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Documento 16. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_Artistica_Basica_Media.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos. Guía No. 39. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-287822_archivo_pdf.pdf
- Morales, L., y Pulido-Cortés, O. (2023). Alfabetización inicial: travesías al mundo de la lectura y la escritura. *Praxis & Saber*, 14(37), 1-17. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/16292/13290
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Pérez, J. (2022). El enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo. *Enunciación*, 27(2), 186-199. <https://doi.org/10.14483/22486798.19166>

- Qutián-Bernal, S. y González-Martínez, J. (2022). Estrategias colaborativas para el diseño de ambientes blended learning en lectura. *Revista Enunciación*, 27(2), 266-288. <https://doi.org/10.14483/22486798.19998>
- Ramos Galarza, C. (2021). Diseños de investigación experimental. *CienciAmérica*, 10(1), 1-7. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v10i1.356>
- Rátiva Velandia, M. (2017). La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia].
- Rátiva Velandia, M. (2025a). Procesos de Lectura, escritura y oralidad: Aprendizajes significativos a partir de la integración curricular. En Robledo Beatriz, *Memorias Primera Bienal de cultura escrita*. Red distrital de bibliotecas públicas. BiblioRed. 43-57. <https://coleccionesdigitales.biblored.gov.co/items/show/1942>
- Rátiva Velandia, M., Cáceres Torres, C., Torres Monsalve, M. P., García Hernández, Y., López Mendoza, L. R., Hernández-Rojas, U., Cogua Olaya, J. F., Campos Ramírez, D. S. y Sierra Moreno, J. V. (2026). *La Interdisciplinariedad. Mirada a experiencias escolares*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Rátiva Velandia, M., Lima-Jardilino, J. y Figueroa, C. (2018). Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales. *Revista Enunciación* vol. 23 no. 2. 149-161. <https://doi.org/10.14483/22486798.12982>
- Rátiva Velandia, M., Soto, D., y Lima-Jardilino, J. (2025b). La profesionalización docente. Estudio comparativo: caso Escuelas Normales de Colombia, Guatemala y Honduras. *Revista Española de Educación Comparada* 47, 133-155. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/44071/32887>
- Restrepo Betancur, M. y Giraldo Arcila, S. (2021). Evaluation of competences in critical reading and scientific thinking mathematics and statistic in the Saber 11 and Saber Pro 2016-2017 tests in two engineering programs. Universidad Tecnológica de Pereira. 1-20. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/83582874-9c65-48b3-8427-51fe21e067be/content>
- Rodríguez, M. (2001). Consideraciones institucionales, pedagógicas y didácticas en torno a la pedagogía de proyectos. En R. Pinilla, et al., (Eds.), *Antología de proyectos pedagógicos* 2. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.
- Sáenz, P. y Toro, S. (2023). Acciones de mejora para la formación en educación media según el análisis de resultados en Saber 11. *Praxis & Saber*, 14(39), 1-19. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/14617/13351
- Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata.



Artículos de reflexión



Chatbots educativos y ética conversacional

Educational Chatbots and Conversational Ethics

Chatbots educacionais e ética conversacional

Hector Ariel Feruglio Ortiz¹  

Highlights

- La IA conversacional redefine la relación pedagógica humano-máquina.
- Se introduce la ética conversacional como marco para educación con inteligencia artificial.
- Los *chatbots* operan como mediadores activos en procesos formativos.
- Se propone la figura del *cyborg educador* en contextos educativos.
- Este artículo aporta un enfoque crítico frente al uso educativo de inteligencia artificial.

Resumen

Este artículo analiza la incidencia de la inteligencia artificial conversacional en la educación superior, en un contexto donde los sistemas generativos modifican las prácticas sociales y pedagógicas. Se plantea como problema central la redefinición de los vínculos entre humanos y máquinas y sus implicaciones éticas y formativas. Esta investigación adopta un enfoque teórico-conceptual e interdisciplinario, integrando aportes de la filosofía de la técnica, los estudios de la comunicación y la pedagogía crítica. Se realizó un análisis de marcos teóricos y experiencias documentadas para problematizar la interacción pedagógica mediada por sistemas conversacionales. Se observa una transformación en los modelos de interacción educativa, marcada por relaciones parasociales unilaterales, atribución de agencia a sistemas no humanos y nuevas formas de mediación tecnológica. Se propone la figura del *cyborg educador* y se introduce la noción de *ética conversacional* para orientar prácticas más responsables. Se concluye que una pedagogía política, inclusiva y contextualizada resulta clave para promover acoplamientos virtuosos entre humanos y máquinas.

Palabras clave: inteligencia artificial; comunicación; educación; ética; tecnología; aprendizaje.

Abstract

This article examines the impact of conversational artificial intelligence in higher education, within a context where generative systems are reshaping social and pedagogical practices. The central problem addressed is the redefinition of human-machine relations and their ethical and educational implications. This research adopts a theoretical-conceptual and interdisciplinary approach, integrating contributions from the philosophy of technology, communication studies, and critical pedagogy. A review of theoretical frameworks and documented experiences was conducted in order to problematize pedagogical interactions mediated by conversational systems. The findings reveal significant transformations in educational

¹ Doctor en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), Argentina. Docente del Departamento de Filosofía – FH-UNCA. Correo electrónico: haferuglio@huma.unca.edu.ar

interaction models, including the emergence of unilateral parasocial relations, the attribution of agency to non-human systems, and new forms of technological mediation. The figure of the *cyborg educator* is proposed, along with the notion of *conversational ethics* to guide more responsible practices. It is concluded that an inclusive and context-sensitive political pedagogy is essential to foster virtuous couplings between humans and machines.

Keywords: artificial intelligence; education; communication; technology; ethics; learning

Resumo

Este artigo analisa o impacto da inteligência artificial conversacional no ensino superior, em um contexto em que os sistemas generativos reconfiguram as práticas sociais e pedagógicas. O problema central abordado é a redefinição das relações entre humanos e máquinas e suas implicações éticas e educativas. A pesquisa adota uma abordagem teórico-conceitual e interdisciplinar, integrando contribuições da filosofia da técnica, dos estudos da comunicação e da pedagogia crítica. Realizou-se uma revisão de marcos teóricos e experiências documentadas para problematizar a interação pedagógica mediada por sistemas conversacionais. Os resultados revelam transformações significativas nos modelos de interação educativa, incluindo o surgimento de relações parasociais unilaterais, a atribuição de agência a sistemas não humanos e novas formas de mediação tecnológica. Propõe-se a figura do *educador ciborgue*, juntamente com a noção de *ética conversacional*, para orientar práticas mais responsáveis. Conclui-se que uma pedagogia política inclusiva e sensível ao contexto é essencial para promover acoplamentos virtuosos entre humanos e máquinas.

Palavras-chave: inteligência artificial; comunicação; educação; ética; tecnologia; aprendizagem

Introducción

Este artículo ofrece una revisión crítica y multidisciplinaria sobre la evolución histórica, filosófica, técnica y educativa de la inteligencia artificial (IA) conversacional, centrándose en los agentes conversacionales como una interfaz clave entre humanos y máquinas. Se parte de la premisa de que los asistentes conversacionales, lejos de ser simples herramientas automatizadas, representan operadores técnicos con capacidad de modificar las condiciones de subjetivación, las prácticas pedagógicas y las mediaciones comunicacionales en el ámbito educativo. El propósito central consiste en defender la necesidad de desarrollar una pedagogía política y una ética conversacional que permita orientar el diseño, la implementación y el uso de estos sistemas de manera situada, inclusiva y reflexiva. La importancia del tema radica en el creciente protagonismo de la IA en los sistemas de educación superior, así como en los desafíos que plantea su expansión acelerada para la subjetividad, la agencia humana, la equidad, la autonomía docente y la calidad de los procesos formativos.

El texto parte de un recorrido que va desde las representaciones míticas y literarias de seres artificiales hasta el desarrollo contemporáneo de sistemas de lenguaje generativo como ChatGPT, analizando las transformaciones en la relación humano-máquina, especialmente en el ámbito de la comunicación, la educación y la subjetividad. Se emplea una metodología de carácter teórico-conceptual, con enfoque interdisciplinario, que articula aportes de la filosofía de la técnica, los estudios de comunicación y la pedagogía crítica. La estrategia analítica se basa en una reconstrucción histórica y conceptual de la IA conversacional, considerando su evolución técnica y sus implicaciones éticas y pedagógicas. [Balmaceda \(2024\)](#) recuerda que Descartes atribuyó al diálogo una capacidad exclusivamente humana que las máquinas no podían superar. Sin embargo, con el *test* de Turing se abrió la posibilidad de trascender esta limitación mediante habilidades como el engaño, entendidas por algunas teorías de la mente como indicio de inteligencia. Este paso de una visión esencialista a una evaluación funcional del comportamiento

comunicativo marcó el inicio de una nueva etapa en la relación entre humanos y máquinas, profundizada en el siglo XXI con los sistemas de IA conversacional.

En este trabajo se propone una reconstrucción histórica de la evolución de los agentes conversacionales, desde ELIZA ([Weizenbaum, 1966](#)) hasta sistemas contemporáneos como ChatGPT (OpenAI) o Bard (Google). Se identifican tres momentos clave en la evolución del procesamiento del lenguaje natural (PLN): el enfoque simbólico de reglas programadas, el enfoque estadístico basado en probabilidades y el enfoque neuronal, fundado en redes de aprendizaje profundo. Los modelos de lenguaje de gran tamaño (LLM), introducidos en 2018, marcan un punto de inflexión en la capacidad de los sistemas para generar respuestas contextualmente relevantes con un alto grado de autonomía. En este proceso histórico se recuperan hitos como ELIZA, Parry, Jabberwacky y CleverBot, que anticiparon fenómenos actuales como la tendencia humana a antropomorfizar sistemas tecnológicos que simulan empatía o comprensión, un fenómeno que refuerza la idea de que la percepción humana en torno a la IA está fuertemente mediada por la apariencia lingüística de comprensión, aunque el sistema no tenga ‘conciencia’ ni intencionalidad.

Este artículo se organiza en cinco apartados: primero, se reconstruye el marco teórico y la genealogía de los agentes conversacionales; segundo, se problematizan los desafíos éticos y comunicacionales de la IA en educación; tercero, se introduce el concepto del educador *cyborg* como figura crítica; cuarto, se propone el marco de la ética conversacional; y, finalmente, se presentan las conclusiones generales del trabajo.

Tesis y argumentos

La tesis central de este trabajo es que la IA conversacional representa un cambio de paradigma en la comunicación humano-máquina y en la educación, el cual abre posibilidades pedagógicas que requieren de un marco ético y crítico. Su evolución, desde los primeros programas simbólicos como ELIZA hasta los modelos neuronales actuales, evidencia un salto técnico hacia sistemas más adaptativos y coherentes.

Sin embargo, estos avances conviven con límites estructurales—sesgos, problemas de privacidad y restricciones en la comprensión contextual—que exigen regulación y análisis crítico. A ello se suma el efecto ELIZA, que muestra cómo los usuarios proyectan intencionalidad o empatía en las máquinas, generando el riesgo de sobrestimar sus capacidades. En el ámbito educativo, los *chatbots* ofrecen oportunidades para personalizar y ampliar el aprendizaje, pero solo si se diseñan bajo una pedagogía política que garantice inclusión, autonomía y justicia social.

Chatbots como interfaz del lenguaje natural

[Ciesla \(2024\)](#) sostiene que comprender la terminología y la historia de los *chatbots* es un requisito para adentrarse en este campo. Su trabajo expone los conceptos fundamentales y los primeros desarrollos de la IA, señalando que proyectos iniciales como ELIZA ofrecieron solo una simulación restringida del lenguaje humano. En cambio, sistemas conversacionales más recientes, como LaMDA de Google y ChatGPT de OpenAI (2022-2023), lograron superar estas limitaciones.

Sin embargo, el *test* de Turing no evalúa la inteligencia de las máquinas, sino su capacidad para imitar la conversación humana. Con el paso del tiempo, las limitaciones del enfoque simbólico se hicieron evidentes: su rigidez, dependencia de reglas predefinidas y escasa capacidad de adaptación al contexto impedían una interacción fluida y realista. Estas carencias impulsaron el desarrollo de nuevos métodos más flexibles y autónomos. Así surgieron, a partir de la década de 1980, los enfoques estadísticos, que introdujeron técnicas de aprendizaje automático basadas en el análisis probabilístico de grandes volúmenes de datos lingüísticos. Esta transición permitió que los sistemas comenzaran a inferir patrones del lenguaje en lugar de depender exclusivamente de reglas fijas.

Posteriormente, con el avance del poder computacional y el desarrollo de redes neuronales profundas, se consolidó el enfoque neuronal, que hoy domina el campo del PLN. Este modelo, inspirado en el funcionamiento del cerebro humano, permite una mayor comprensión del contexto, adaptabilidad semántica y la generación de respuestas con mayor coherencia, y constituye la base de los LLMs que operan en los *chatbots* más avanzados de la actualidad, como ChatGPT. En comparación con enfoques más recientes, el PLN simbólico es mucho más lento y depende en gran medida de la intervención humana. Un ejemplo destacado de este enfoque fue el experimento de Georgetown en 1954, que logró traducir automáticamente más de 60 frases del ruso al inglés. Aunque hoy en día este logro parece modesto, en su momento marcó un hito.

En la década de 1980, el enfoque simbólico comenzó a ser desplazado debido a su dependencia excesiva del trabajo humano. Surgió entonces el PLN estadístico, que utiliza modelos probabilísticos y álgebra lineal para procesar el lenguaje. Este método incorpora aprendizaje automático (*machine learning*) para que los ordenadores adquieran un mayor grado de autonomía en el aprendizaje de idiomas.

Gracias al aumento de la capacidad computacional, las máquinas comenzaron a analizar datos de manera más independiente, asignando probabilidades a las palabras y enfocándose en patrones recurrentes que emplearan la inducción para procesar grandes volúmenes de datos de manera eficiente. En la actualidad, el enfoque más avanzado en el campo es el PLN neuronal, que utiliza aprendizaje profundo (*deep learning*) para procesar información en múltiples capas. Este método, inspirado en el funcionamiento del cerebro humano, permite comprender el contexto con mayor precisión que los enfoques simbólicos o estadísticos.

Desde 2023, el PLN neuronal lidera el desarrollo en IA y es la base de los *chatbots* modernos, como ChatGPT. Este enfoque permite un alto grado de autonomía en los sistemas, que requieren poca intervención humana para operar. Gran parte del PLN neuronal se ejecuta en centros de datos con unidades de procesamiento gráfico (GPUs), lo que permite analizar y procesar enormes conjuntos de datos de manera extremadamente eficiente. Un modelo lingüístico es, esencialmente, una representación probabilística de las palabras en un lenguaje. Los algoritmos diseñados para analizar enormes conjuntos de datos lingüísticos son lo que se conoce como LLMs.

Ciesla (2024) señala que los modelos de lenguaje de gran escala constituyen el fundamento de los *chatbots* actuales, y que su desempeño se evalúa según variables como el tamaño del modelo, la cantidad de datos de entrenamiento, los costos de procesamiento y los resultados obtenidos. Estos parámetros,

representables de manera cuantitativa, se articulan con la llamada *ley de escala neuronal*, que establece relaciones proporcionales entre las variables técnicas y el desempeño alcanzado. Tal formalización hace posible comparar, optimizar y escalar los modelos de manera sistemática conforme a sus capacidades.

A partir de este marco técnico, se puede distinguir entre dos grandes categorías de IA: la débil y la fuerte. La primera se orienta a la realización de tareas específicas dentro de un entorno limitado, con escasa adaptabilidad. Por el contrario, la IA fuerte busca emular el razonamiento humano, lo que implica operar con mayor autonomía, aprender continuamente y tomar decisiones en contextos nuevos. Estos sistemas, en su versión más avanzada, serían capaces no solo de analizar datos o generar texto, sino también de interpretar emociones y actuar en consecuencia, superando con creces las capacidades acotadas de la IA débil. Con el tiempo, esta última categoría, tal como la entendemos hoy, podría desaparecer al ser completamente integrada por versiones más avanzadas. Esto haría que la distinción entre ambas deje de existir. Por ende, una adopción generalizada de la IA debe tener en cuenta diversos aspectos éticos y sociales.

El efecto ELIZA y la ilusión del diálogo

ELIZA fue uno de los primeros *chatbots* en utilizar un enfoque básico de procesamiento del PLN. Desarrollado por Joseph Weizenbaum a mediados de los años 60, este programa empleaba un conjunto de reglas lingüísticas simples para simular conversaciones, especialmente en el contexto de una supuesta psicoterapia rogeriana. Su funcionamiento se basaba en la repetición y reformulación de frases del usuario, sin comprender verdaderamente su contenido.

A pesar de sus limitaciones técnicas, ELIZA marcó un hito al demostrar que era posible establecer una interacción aparentemente coherente entre un humano y una máquina. Este avance no solo abrió nuevas posibilidades en el campo de la IA; también generó interrogantes sobre la tendencia humana a atribuir intencionalidad o empatía a sistemas sin conciencia.

Ciesla (2024) sostiene que la relevancia de ELIZA superó lo estrictamente técnico, ya que inauguró una serie de desarrollos posteriores caracterizados por mayor complejidad algorítmica y capacidad adaptativa. Su impacto inicial abrió el camino para la evolución de *chatbots* más sofisticados, como Parry, Jabberwacky o CleverBot, hasta llegar a los actuales modelos neuronales como ChatGPT. Aunque concebido con fines recreativos y como un terapeuta virtual simplificado, ELIZA apenas podía contextualizar información, lo que restringía su utilidad a un nivel básico.

A diferencia de los *chatbots* actuales, ELIZA no tiene capacidad para evolucionar por sí misma. Utiliza el mismo enfoque conversacional básico en todas sus interacciones, representando una forma temprana y limitada de IA sin aprendizaje automático. Su base de datos no reconoce conceptos culturales como The Beatles o The Rolling Stones, tratándolos simplemente como sustantivos. En su tiempo, los *chatbots* como ELIZA no contaban con acceso a Internet, que apenas comenzaba a desarrollarse, lo que limitaba drásticamente su capacidad de actualización, contextualización o aprendizaje. Toda la información debía ser incorporada manualmente por programadores, lo que restringía sus respuestas a un repertorio fijo y estático. Como resultado, la interacción con estos sistemas era predecible y carente de adaptación a los intereses o referencias culturales del usuario, evidenciando las restricciones técnicas propias de su época.

Por el contrario, los sistemas modernos aprovechan ampliamente los datos en línea. Las mejoras en *chatbots* históricos como ELIZA requerían la intervención directa de programadores para actualizar manualmente sus *scripts*. Pese a sus limitaciones, ELIZA marcó un hito en el desarrollo de *chatbots* y estableció una base para los avances posteriores en IA. Desde una perspectiva comunicacional, no es necesario que una IA posea emociones genuinas para generar una respuesta empática; basta con que simule comprensión para que los usuarios tiendan a atribuirle intencionalidad o afectividad. Este fenómeno, ampliamente explorado en el cine, la literatura y el *marketing*, se conoce como el *efecto ELIZA*. Este efecto ilustra la facilidad con la que los humanos proyectan rasgos antropomorfos sobre las máquinas, especialmente cuando estas generan respuestas lingüísticamente coherentes que aparentan relevancia. Una tendencia puede inducir percepciones erróneas y llevar a una sobreestimación de la inteligencia o comprensión real del sistema.

En el ámbito de la IA y la interacción humano-computadora, Ciesla (2024) destaca que el denominado *efecto ELIZA* resalta la necesidad de una mirada crítica sobre el diseño y la evaluación de los sistemas conversacionales. Advierte que la simulación de empatía o conocimiento por parte de un *chatbot* no implica su posesión real, y que esta ilusión puede resultar tan convincente como problemática.

En este sentido, se vuelve imprescindible asumir una actitud crítica y reflexiva que permita evitar la sobrevaloración de sistemas que, si bien operan mediante lenguaje, carecen de comprensión, intención o conciencia. En 1972 se presentó Parry, un *chatbot* diseñado para simular a un paciente paranoico. A diferencia de ELIZA, este sistema gestionaba variables emocionales como ira, miedo y desconfianza. Por ejemplo, personificaba a un trabajador postal con temores relacionados con el crimen organizado, ofreciendo respuestas cargadas de emociones según las interacciones del usuario.

Más adelante, en 1988 se creó Jabberwacky, un *chatbot* orientado a lograr conversaciones más ‘humanas’ al aprender de interacciones previas con los usuarios. Este sistema utilizaba coincidencias de patrones contextuales, lo que le permitía formular respuestas más naturales y adaptativas. En 2008, Jabberwacky evolucionó a CleverBot, mejorando sus capacidades conversacionales, aunque aún dependía de patrones lingüísticos predefinidos y datos de entrenamiento recopilados durante las conversaciones con los usuarios.

Este proceso de evolución técnica se articuló con una dimensión simbólica: la *antropomorfización*, entendida como la atribución de características humanas a entidades no humanas, desempeñó un papel central en el diseño y la recepción de estos sistemas. Este recurso no solo mejora la experiencia del usuario, sino que también favorece la creación de vínculos afectivos con la máquina, transformando la interacción en algo más que un simple intercambio funcional. En este contexto, Parry, desarrollado en la década de 1970, ha sido considerado el primer *chatbot* en superar el *test* de Turing, ya que su perfil simulado de paciente paranoico permitía justificar respuestas incoherentes como parte del trastorno que representaba.

Asimismo, Jabberwacky introdujo elementos como el humor y la improvisación, anticipando el aprendizaje en tiempo real. Ciesla (2024) sostiene que, aunque sistemas como ELIZA, Parry y Jabberwacky son rudimentarios frente a los modelos neuronales actuales, sus contribuciones fueron decisivas. ELIZA abrió los primeros ensayos de interacción humano-máquina, Parry incorporó la simulación de estados

emocionales y Jabberwacky introdujo elementos de espontaneidad y adaptabilidad, estableciendo así las bases de la sofisticación presente en asistentes como ChatGPT.

La conversación como frontera de la IA

En la actualidad, los avances en los *chatbots* basados en IA están reorientando las líneas de investigación y redefiniendo los límites de la comunicación humano-máquina (HMC). Tal como lo señala [Balmaceda \(2024\)](#), esta transformación se manifiesta en el hecho de que

para sorpresa de Descartes, ChatGPT, y hoy sus numerosas inspiraciones y copias (como LLaMA de Meta, Bard de Google, Claude 2 de Anthropic y GPT-J de EleutherAi) se basan en la conversación: plataformas cuya interfaz es la interacción en tiempo real por texto mediante lenguaje natural. (p. 51)

Esta afirmación subraya el carácter conversacional como núcleo técnico y simbólico de los nuevos agentes artificiales.

En consecuencia, este tipo de desarrollos tecnológicos plantea dilemas éticos relevantes, especialmente en el marco de la IA generativa, que permite la creación de entidades capaces de sostener interacciones aparentemente empáticas. Los resultados que arrojan estas entidades son muchas veces impredecibles, y su percepción oscila entre el entusiasmo por sus posibilidades pedagógicas y el escepticismo frente a sus riesgos sociales y subjetivos. [Guzmán y Lewis \(2020\)](#) sugieren que las interacciones con *chatbots* sociales no encajan en los paradigmas actuales de la teoría de la comunicación, que se han centrado en la comunicación humano-humano.

Sin embargo, los humanos también pueden formar relaciones parasociales unilaterales con entidades no humanas o con la tecnología en general. Desde la perspectiva de estos autores, la motivación para estudiar la comunicación entre personas y máquinas surge de un cambio fundamental en el diseño y la función de la tecnología. Las explicaciones del alcance de la comunicación humano-máquina incluyen la comunicación con interlocutores digitales, agentes virtuales e IAs, y personas tecnológicamente aumentadas en entornos reales o virtuales y aumentados. Definir los límites de la HMC implica, en primer lugar, decidir qué tecnologías y aplicaciones deben ser incluidas dentro de su campo de estudio.

Tal como lo advierten [Guzmán y Lewis \(2020\)](#), restringir estos límites únicamente a formas de interacción que imiten el comportamiento humano permitiría una delimitación clara, pero implicaría descartar otros fenómenos emergentes antes de haber comprendido su potencial valor comunicativo. Según los autores, es necesario ampliar el marco analítico para incluir también aquellas formas de vinculación donde la reciprocidad, la intencionalidad o la agencia no están claramente definidas, pero donde igualmente se genera sentido.

En consecuencia, la definición de *comunicación* se vuelve una categoría estratégica: según cómo se conceptualice, se trazan las fronteras de lo que se considera interacción significativa con sistemas no humanos. A medida que las tecnologías evolucionan, comprender lo que ocurre ‘detrás de escena’—en los

procesos técnicos, sociomateriales y semióticos que configuran dichas interacciones—se torna fundamental para teorizar sobre la HMC (Guzmán y Lewis, 2020).

Ahora bien, aunque los sistemas de IA han transformado profundamente las modalidades de interacción, los *chatbots* conversacionales aún enfrentan importantes límites estructurales. Uno de los más relevantes es su limitada capacidad para comprender el contexto. Ciesla (2024) señala que modelos como GPT-4 operan con ventanas de contexto limitadas—e.g., de 32 000 tokens—, lo que restringe su capacidad para sostener información de largo alcance o interpretar referencias implícitas en marcos más amplios. A estas limitaciones se suma la dificultad para manejar ambigüedad semántica, ironía o emociones implícitas, lo que puede derivar en respuestas gramaticalmente correctas pero carentes de sentido común o culturalmente inadecuadas.

Otro aspecto crítico son los sesgos en los datos de entrenamiento. Debido a que los LLM aprenden a partir de grandes *corpus* extraídos de Internet, reproducen estereotipos, errores y patrones lingüísticos discriminatorios. A estos desafíos se suman problemas relativos a la privacidad y la seguridad de los datos. Jain y Ghanavati (2020) destacan que la arquitectura actual de recolección y procesamiento masivo de información personal supera las capacidades de control que ofrecen enfoques tradicionales como la privacidad diferencial. En este sentido, subrayan la necesidad urgente de establecer marcos normativos actualizados, capaces de proteger a los usuarios frente al uso indebido o la explotación comercial de sus datos sensibles. Frente a este panorama, una revisión crítica del diseño de *chatbots* educativos se vuelve indispensable. Estos sistemas no deberían ser concebidos como simples dispositivos automatizados, sino como entornos potenciales de mediación pedagógica.

Potencialidades y desafíos de la IA conversacional

Bradley (2025) sostiene que la incorporación de la IA en la educación no puede abordarse únicamente desde lo técnico, sino que exige una transformación del pensamiento. Esta advertencia, vinculada con la idea de entropía del pensamiento, resalta la necesidad de contrarrestar los automatismos mediante prácticas formativas orientadas al cuidado, el deseo y la inteligencia colectiva. En una línea complementaria, Crawford (2023) argumenta que tampoco es suficiente reducir la IA a una definición técnica basada en redes neuronales y el reconocimiento de patrones estadísticos, ya que su desarrollo involucra dimensiones materiales, políticas y sociales más amplias. Por ello, enfatiza la importancia de interrogar qué se optimiza, para quién y bajo qué criterios de decisión.

El uso de IA en la educación superior abarca procesos de asesoramiento sobre la base de datos de aprendizaje y asistentes de IA de acompañamiento a los estudiantes. En el ámbito educativo, los *chatbots* se utilizan para proporcionar tutorías, responder preguntas frecuentes y facilitar el aprendizaje interactivo. Ithurburu (2023) indica que, según el consenso y los documentos complementarios de la UNESCO (2021), los principales desafíos de la política pública en IA son garantizar la inclusión y la equidad, promover la formación docente en competencias digitales para un uso pedagógico de la IA y desarrollar sistemas de datos que fortalezcan la gestión educativa.

En esta línea, [Martins \(2023\)](#) resalta que los *chatbots* representan un recurso con gran potencial para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que permiten brindar retroalimentación y atender a grandes grupos de estudiantes, como en los cursos masivos en línea, lo que favorece tanto la satisfacción del alumnado como su rendimiento académico. Sin embargo, advierte que todavía no existen estudios exhaustivos que evalúen de manera integral los riesgos y limitaciones de estas herramientas, aunque se reconocen dificultades en su implementación.

La eficacia de estos sistemas no solo depende de factores individuales del estudiantado, como su motivación, nivel de alfabetización digital o estrategias de aprendizaje, sino también de las características técnicas del programa, especialmente su diseño, su arquitectura y el grado de transparencia de sus algoritmos. En este marco, la personalización se plantea como un requisito clave para mejorar la efectividad pedagógica. Sin embargo, este énfasis en la adaptación también conlleva riesgos significativos: puede generar desigualdades entre quienes acceden a sistemas más sofisticados y quienes dependen de versiones limitadas, reforzar la dependencia tecnológica en detrimento de la autonomía crítica y abrir interrogantes éticos en torno a la privacidad de los datos que sustentan dicha personalización. Por ello, más que una solución automática, la incorporación de *chatbots* exige un abordaje crítico que pondere sus beneficios formativos frente a los riesgos de inequidad y control tecnológico.

No obstante, el estado actual de la tecnología no permite implementar plenamente este tipo de herramientas. Otro desafío central en la implementación de *chatbots* educativos es garantizar la privacidad de los datos personales y abordar las implicaciones éticas de su uso en contextos formativos. Cuando la dimensión técnica se entrelaza con aspectos psicológicos y simbólicos, resulta especialmente relevante observar cómo los usuarios tienden a antropomorfizar a los agentes conversacionales, atribuyéndoles cualidades humanas como personalidad, género o incluso intencionalidad comunicativa.

Si bien puede favorecer la generación de vínculos de confianza y cercanía que potencien la motivación y el compromiso en contextos educativos, esta tendencia también entraña riesgos importantes: puede inducir percepciones erróneas sobre la capacidad real de la máquina, fomentar una sobreestimación de su agencia y diluir la responsabilidad humana en la toma de decisiones. La antropomorfización, entonces, constituye un fenómeno ambivalente: por un lado, abre oportunidades pedagógicas y comunicacionales al facilitar la interacción y la aceptación de la tecnología; pero, por otro, exige un abordaje crítico para evitar que la ilusión de comprensión empañe la conciencia de sus límites técnicos, éticos y sociales. [Ciesla \(2024\)](#) advierte que esta ilusión puede obstaculizar una evaluación crítica de la tecnología, en particular en contextos educativos donde la interacción con asistentes virtuales influye en la autopercepción, la motivación y la autorregulación del aprendizaje.

Por ello, no basta con desarrollar *chatbots* funcionales: es esencial que su diseño esté fundamentado en teorías pedagógicas sólidas que incluyan no solo criterios técnicos de eficiencia, sino también enfoques políticos y éticos que reconozcan el poder formativo de las tecnologías y su impacto sobre las subjetividades. En este sentido, se vuelve fundamental que los agentes conversacionales destinados a contextos educativos no solo asistan o automaticen tareas, sino que se diseñen como herramientas críticas, orientadas a fomentar la autonomía del estudiantado, el pensamiento reflexivo y la justicia educativa. Un enfoque de este tipo requiere articular el diseño tecnológico con una pedagogía política que comprenda la educación como un proceso de individuación colectiva, y no como una simple transferencia de contenidos.

Perspectiva metodológica que sustenta la reflexión expuesta

La propuesta metodológica que articula los apartados *Del profesor automatizado al cyborg educador como pedagogía política* y *Ética conversacional como paradigma de inteligibilidad para la formación educativa* se inscribe en un enfoque filosófico-crítico inspirado en [Gilbert Simondon \(2007, 2017\)](#), complementado con aportes contemporáneos de [Sandrone \(2020\)](#), [Shah \(2023\)](#) y [Ciesla \(2024\)](#). Este marco entiende la educación como un espacio de acoplamiento técnico-subjetivo, donde las tecnologías no son simples instrumentos, sino actores activos en la constitución de entornos formativos.

Del profesor automatizado al cyborg educador

Desde la perspectiva de [Gilbert Simondon \(2017\)](#), la máquina no es un mero instrumento, sino un ser técnico relacional que participa en la transformación de información y en la configuración de vínculos con los usuarios. En este sentido, la relación humano-máquina debe entenderse como un proceso de individuación, donde ambos se co-constituyen en dinámicas de acoplamiento técnico y subjetivo. Desde esta perspectiva, el vínculo entre humanos y máquinas no debe pensarse en términos de exterioridad entre humano y artefacto, sino como un proceso de individuación en el que ambos co-constituyen nuevas formas de relación y sentido. [Sandrone \(2020\)](#) desarrolla la figura del *cyborg* educador para comprender la enseñanza mediada por tecnologías como una práctica situada que incorpora los dispositivos en dinámicas pedagógicas emancipadoras. Este planteo trasciende la mera instrumentalización técnica y se orienta hacia una mayéutica tecnológica que posibilita la creación de sintagmas sociotécnicos, configurando la experiencia educativa como un espacio de coindividuación entre sujetos y máquinas. En este marco, introduce la distinción entre autómatas y *cyborg*: mientras Babbage, en el siglo XIX, concebía el trabajo humano como cooperación con la máquina, Ure lo reducía a la simple supervisión de un sistema técnico autónomo. Esta tensión permite repensar críticamente las relaciones contemporáneas entre tecnología, educación y trabajo.

De acuerdo con este enfoque, la tarea docente se concibe como un ejercicio flexible y contextual, estructurado por ensamblajes técnico-humanos en los que los dispositivos actúan como agentes pedagógicos activos y no como elementos neutrales. En esta línea, [Sandrone \(2020\)](#) subraya que cada docente o comunidad de docentes genera su propio “*cyborg* local” (p. 29) al organizar las interacciones entre individuos humanos y técnicos para producir aprendizajes que difícilmente podrían lograrse de manera separada. Esta propuesta dialoga con la visión de [Simondon \(2007\)](#), pues el educador no solo media el conocimiento, sino que coordina entornos de acoplamiento virtuoso entre humanos y tecnologías. Desde esta perspectiva, el principal desafío de las instituciones educativas consiste en promover una mentalidad técnica que permita acoplar las tecnologías a intereses y necesidades locales, y desacoplarlas de los esquemas dominados por las grandes corporaciones. Solo así será posible diseñar entornos educativos híbridos que favorezcan la participación, la crítica y la creatividad de los estudiantes mediante formas de interacción con agentes conversacionales, asistentes inteligentes y plataformas digitales que no se limiten a una función instrumental, sino que expandan las posibilidades de la formación. En este sentido, el desarrollo de una ética conversacional con las máquinas supone construir marcos normativos y simbióticos que reconozcan tanto los derechos y responsabilidades de los usuarios como el rol activo de los sistemas automatizados en los procesos de aprendizaje. La noción de *cyborg educador* puede enriquecerse con los

desarrollos recientes sobre gemelos digitales, entendidos como réplicas virtuales conectadas a entornos físicos mediante sensores e IA. [Sermakani et al. \(2024\)](#) definen el *gemelo digital* como una representación lógica precisa y en constante actualización de un producto o proceso real, utilizada para probar distintos escenarios, anticipar problemas e identificar oportunidades de optimización. Trasladada al ámbito educativo, esta noción permitiría concebir un gemelo digital docente capaz de modelar y simular escenarios pedagógicos complejos a fin de prever desafíos y optimizar la toma de decisiones.

La ética conversacional como marco para la inteligibilidad de los *chatbots*

[Shah \(2023\)](#) sostiene que la IA generativa, cuando se utiliza de manera creativa y pedagógica, tiene el potencial de transformar el rol docente y promover una educación centrada en el estudiante. En lugar de rechazar estas herramientas, plantea que deben integrarse críticamente en los procesos de enseñanza, ya que, si se aplican de forma reflexiva, pueden ayudar a docentes y administradores a preparar mejor a sus estudiantes para afrontar los desafíos futuros.

Esta perspectiva refuerza la idea planteada en el artículo sobre la necesidad de una pedagogía política que no solo tolere la IA, sino que la reinscriba en marcos educativos reflexivos y colaborativos. Por ejemplo, interactuar con un *chatbot* como Jabberwacky permite abordar diversas dimensiones del vínculo entre humanos y tecnologías. En primer lugar, resalta la importancia del lenguaje y la comunicación, al ofrecer un espacio para explorar los matices de las conversaciones, el papel del contexto y los desafíos inherentes a la transmisión efectiva de significados. Además, los sistemas de IA conversacional pueden reflejar e incluso amplificar los sesgos, estereotipos y patrones de comportamiento humanos presentes en los datos utilizados durante su entrenamiento.

[Ciesla \(2024\)](#) subraya que los LLMs, al procesar grandes volúmenes de lenguaje humano, manifiestan conductas emergentes que permiten estudiar cómo responden a patrones lingüísticos con connotaciones ideológicas, emocionales o afectivas. Este fenómeno no solo revela la influencia cultural en sus respuestas, sino que también ofrece a investigadores y desarrolladores una oportunidad para analizar la manera en que diferentes entradas modifican el comportamiento del modelo. Del mismo modo, las respuestas de estos sistemas pueden impactar emocional y psicológicamente en los usuarios, sobre todo cuando se interpretan como empáticas, personalizadas o significativas en el plano afectivo. Este tipo de interacción plantea preguntas importantes sobre la autenticidad de los vínculos, la percepción de agencia por parte del usuario y el impacto subjetivo de las interacciones simuladas. Por lo tanto, el estudio de estos sistemas se presenta como un campo fértil para investigar fenómenos emocionales, mecanismos de proyección antropomórfica y condiciones de posibilidad de comunicación simbólica entre humanos y máquinas. Esto exige un abordaje interdisciplinario que combine saberes de la psicología, la lingüística, la teoría de la comunicación y la filosofía de la técnica.

[Ciesla \(2024\)](#) advierte que el uso de tecnologías como Jabberwacky plantea desafíos éticos vinculados con la privacidad, la seguridad de los datos, el consentimiento informado y la responsabilidad en la aplicación de la IA. Subraya, además, la necesidad de que el desarrollo tecnológico se oriente por principios éticos y al bienestar humano. En esta línea, los agentes conversacionales muestran que la conversación trasciende el simple intercambio de información al constituirse también en un medio para construir

relaciones, expresar emociones y negociar significados. El análisis de las limitaciones y fortalezas de estos sistemas permite comprender mejor la propia capacidad comunicativa humana y el modo en que la tecnología influye en las relaciones interpersonales. En una consulta realizada a ChatGPT (OpenAI, 2024) identificó, como principios fundamentales de una ética conversacional con las máquinas, una serie de lineamientos orientados a regular dicha interacción:

Tabla 1.

Principios fundamentales de la ética conversacional

Principio	Descripción
<i>Transparencia</i>	Las máquinas deben identificar claramente su naturaleza no humana, evitando confundir a los usuarios sobre su identidad o capacidades. Es importante informar sobre el propósito del chatbot o sistema de IA y sobre la manera en que se procesarán y utilizarán los datos generados durante la interacción.
<i>Respeto y dignidad</i>	Los sistemas de IA deben tratar a los usuarios con respeto, evitando respuestas ofensivas, discriminatorias o sesgadas. Los diseñadores y desarrolladores deben garantizar que las interacciones no promuevan la deshumanización ni conductas perjudiciales.
<i>Privacidad y seguridad</i>	Las conversaciones deben ser protegidas, garantizando la confidencialidad y seguridad de los datos. Es fundamental obtener consentimiento informado para recopilar, almacenar o utilizar información personal.
<i>Inclusión y equidad</i>	Los sistemas conversacionales deben diseñarse para ser inclusivos y accesibles, considerando la diversidad cultural, lingüística y de capacidades de los usuarios. Deben minimizarse los sesgos en los datos de entrenamiento para evitar perpetuar desigualdades o prejuicios.
<i>Intencionalidad y claridad en los límites</i>	Los sistemas deben ser diseñados para cumplir funciones claras, evitando generar expectativas irreales en los usuarios. Debe establecerse un marco ético que delimite el alcance de las interacciones, evitando intrusiones innecesarias o manipulaciones.
<i>Beneficencia y no maleficencia</i>	Las interacciones deben priorizar el bienestar del usuario, asegurándose de que el sistema no cause daño emocional, psicológico o social. Es necesario prevenir el uso malintencionado de los sistemas conversacionales.
<i>Capacidad de respuesta y adaptabilidad</i>	Las máquinas deben ser programadas para adaptarse a las necesidades y contextos de los usuarios, respondiendo de manera apropiada y empática. Los sistemas deben incluir mecanismos para corregir errores, mitigar malentendidos y recibir retroalimentación.
<i>Fomento de la autonomía</i>	Las interacciones deben empoderar a los usuarios, ofreciéndoles información y opciones claras para tomar decisiones informadas. Los sistemas no deben manipular ni coaccionar a los usuarios hacia determinadas acciones o comportamientos.
<i>Fomento del bien común</i>	Se deben usar los sistemas para promover bienestar social en áreas como la educación, la salud y la información.
<i>Mejora continua</i>	Se deben adaptar los sistemas éticos a nuevos desafíos tecnológicos y sociales.
<i>Colaboración simbiótica</i>	Se deben diseñar máquinas que complementen y potencien las habilidades humanas, promoviendo una relación colaborativa y transformadora.

Estos principios buscan garantizar que la relación entre los humanos y las máquinas sea respetuosa, justa, equitativa y beneficiosa, preservando siempre la dignidad y autonomía humanas mientras se capitalizan los avances tecnológicos. Un enfoque de esta naturaleza requiere no solo un diseño ético y responsable de la tecnología, sino también la configuración de un marco relacional en el que la interacción con las máquinas favorezca el desarrollo humano y social.

En este sentido, Serres (2015) propone comprender dicha relación a través de la noción de simbiosis, entendida como un vínculo dinámico en el que ambas partes se transforman y enriquecen mutuamente, más allá de la mera coexistencia. En su obra *El parásito*, distingue tres modalidades: el mutualismo, en el

que ambas especies se benefician; el comensalismo, donde una obtiene ventajas sin afectar a la otra; y el parasitismo, cuando una se beneficia en detrimento de la otra. Aplicadas a la convivencia entre humanos y máquinas, estas formas permiten reconocer que no solo las tecnologías se adaptan a las necesidades humanas, sino que también las personas modifican sus prácticas, saberes y modos de vida en función de las relaciones que establecen con ellas en la cotidianidad.

Conclusión

La revisión crítica sobre la evolución histórica de las IA conversacionales nos permitió evaluar sus riesgos, sus oportunidades y sus límites en el campo educativo. Describir sus transformaciones nos permitió vislumbrar la necesidad de redefinir el vínculo humano-máquina en los procesos de formación. Aunque los *chatbots* y las IA conversacionales han recorrido un largo camino y ofrecen muchas ventajas, todavía enfrentan desafíos significativos. Comprender estos desafíos es crucial para el futuro de la interacción humano-IA.

A medida que la tecnología avanza, es importante que los desarrolladores de *chatbots* no solo sean técnicamente competentes, sino también éticamente responsables y centrados en una ética conversacional. Solo entonces podremos aprovechar plenamente su potencial y mejorar la calidad de nuestras interacciones diarias con estas tecnologías. La implementación de una ética conversacional implica redefinir las formas de comunicación para reubicar a las máquinas en un rol diferente, antes reservado solo para los humanos. Podemos observar que algunos diseñadores operan desde un modelo en el que la tecnología, incluida la IA, continúa siendo concebida como mediadora de la interacción humana, aunque con un grado creciente de agencia.

Desde esta perspectiva, la IA puede intercambiar mensajes con personas, pero sus acciones están situadas dentro del contexto más amplio de mediación de interacciones humanas. Otras aproximaciones proponen una definición general de la comunicación que no depende de quién o qué esté comunicando. En este caso, la comunicación se define como un proceso de "creación de significado" logrado a través del intercambio de mensajes con implicaciones para el individuo y la sociedad, limitando el proceso a partir de un cierto antropocentrismo.

Desde nuestra perspectiva, la comunicación puede ocurrir entre humanos y entre humanos y máquinas o entre máquinas, reconociendo que las máquinas pueden ocupar roles de comunicadores y mediadores. De este modo, se evita calificar la comunicación humano-máquina como inferior. Comunicarse desde esta perspectiva implica establecer un vínculo no instrumental con las tecnologías digitales, que no se limitan a ser simples herramientas, sino que configuran un entorno compuesto por agentes técnicos que poseen distintos niveles de normatividad y capacidad de acción. Por ello, proponemos un modo de relación donde las máquinas no sean vistas como meras herramientas, sino como socios cognitivos capaces de ampliar las capacidades humanas, sin comprometer la ética ni la autonomía.

Desde esta perspectiva, consideramos importante reflexionar sobre cómo diseñar tecnologías que no solo complementen al ser humano, sino que también fomenten un diálogo creativo y transformador, respetando las singularidades de ambas partes. Finalmente nos parece interesante considerar las definiciones

elaboradas por ChatGPT en torno a la ética de la conversación para pensar la convivencia simbiótica entre humanos y máquinas.

Reconocimientos

El proyecto *Chatbot de gestión educativa para el acompañamiento pedagógico de estudiantes de nivel superior FH-UNCA*, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación en el marco del Programa Federal de Innovación, desarrolla un asistente digital que optimiza la comunicación institucional, agiliza trámites y fortalece la continuidad pedagógica, favoreciendo retención y egreso estudiantil.

Referencias

- Andreoli, S., Batista, A., Fucksman, B., Gladkoff, L., Martínez, K., y Perillo, L. (2022). *Inteligencia artificial y educación: Un marco para el análisis y la creación de experiencias en el nivel superior*. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep). <https://citep.rec.uba.ar/publicaciones>
- Balmaceda, T. (2024). IA generativa y disrupciones. En J. Cruz Balian, J. I. Cuiule, L. Sendra y P. González (Eds.), *OK, Pandora. Seis ensayos sobre inteligencia artificial* (pp. 45-68). El Gato y la Caja.
- Bradley, J. P. N. (2025). Bernard Stiegler and the philosophy of education III: AI and the entropy of thought. *Educational Philosophy and Theory*, 57(5), 389-394. <https://doi.org/10.1080/00131857.2025.2475443>
- Ciesla, R. (2024). *The book of chatbots: From Eliza to ChatGPT*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-51004-5>
- Crawford, K. (2023). *Atlas de la IA: poder, política y costes planetarios de la inteligencia artificial*. NED Ediciones.
- Guzmán, A. L., y Lewis, S. C. (2020). Artificial intelligence and communication: A human-machine communication research agenda. *New Media y Society*, 22(1), 70-86. <https://doi.org/10.1177/1461444819858691>
- Ithurburu, V. (2023). Inteligencia artificial en el decir de política educativa global: Derecho a la educación, escuela y parresia. En S. Grimberg & A. Grinberg (Eds.), *Educación de plataforma. Sociedad postmedia y pedagogía porvenir* (pp. 91-105). Miño Dávila.
- Martins, L. (2023). Una introducción a los chatbots y sus aplicaciones en educación. En M. Fernández-Ferrer (Ed.), *Chatbots en educación. Tendencias actuales y desafíos futuros* (pp. 15-38). LMI.
- OpenAI. (2024). *ChatGPT* (Versión GPT-4) [Modelo de lenguaje grande]. <https://chat.openai.com>
- Sandrone, D. (2020). Cyborg educador. *Propuesta Educativa*, 29(54), 18-30. <https://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/index.php/propuestaeducativa/article/view/54>

Sermakani, A. M., Radhika, R., y Sujatha, V. (2024). Digital Twin: Past, Present, and Future. En A. Daniel, S. Sriramulu, N. Partheeban y S. Jayagopalan (Eds.), *Digital Twin Technology and Applications* (1a ed.). Auerbach Publications. <https://doi.org/10.1201/9781003469612>

Serres, M. (2015). *El parásito*. Fondo de Cultura Económica.

Shah, P. (2023). *AI and the future of education: Teaching in the age of artificial intelligence*. Jossey-Bass. [https://newteacherlibraryandtools.square.site/uploads/b/e4443390-f724-11ec-9291-b5b724deb1dc/AI%20and%20the%20Future%20of%20Education%20Teaching%20in%20the%20Age%20of%20Artificial%20Intelligence%20\(Priten%20Shah\)%20\(Z-Library\).pdf](https://newteacherlibraryandtools.square.site/uploads/b/e4443390-f724-11ec-9291-b5b724deb1dc/AI%20and%20the%20Future%20of%20Education%20Teaching%20in%20the%20Age%20of%20Artificial%20Intelligence%20(Priten%20Shah)%20(Z-Library).pdf)

Simondon, G. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo.

Simondon, G. (2017). *Sobre la técnica*. Cactus.



Autora invitada



Una agenda para las ciencias humanas y sociales del Sur

An agenda for the human and social sciences produced of the South

Uma agenda para as ciências humanas e sociais produzidas do Sul

Analía Isabel Gerbaudo ¹

Highlights

- La fabricación transnacional de las ideas en ciencias sociales y humanas es indisociable de los capitales simbólicos de quienes las producen.
- Las periferias tienen nulas posibilidades de intervenir en las agendas transnacionales.
- Las periferias tienen altas posibilidades de intervenir en las agendas regionales y nacionales.
- Los datos sobre circulación internacional de las ideas invitan a usar nuestros capitales nacionales y regionales con imaginación.
- La agenda propuesta interroga cómo evaluamos nuestra producción científica, nuestras prácticas docentes y nuestro lugar como productores de teoría.

Resumen

Este artículo propone una revisión crítica de tres prácticas de las ciencias humanas y sociales. Recoge resultados derivados de una megainvestigación colectiva que llevamos adelante entre 2012 y 2024 sobre los procesos de institucionalización e internacionalización de las ciencias humanas y sociales (una megainvestigación que continuamos en diversos proyectos colectivos e individuales). En primer lugar, se presenta el marco en el que se producen el conjunto de estos resultados y se resumen algunas de las principales decisiones teóricas y metodológicas tomadas (se remite a una extensa bibliografía en acceso abierto y gratuito para aquellas decisiones que no es posible condensar en este artículo por razones de extensión). En segundo lugar, se retoman algunas de las conclusiones alcanzadas en diálogo con hipótesis extraídas de bibliografía reciente sobre el estado de estas disciplinas. En tercer lugar, y a partir de lo desarrollado, se sintetizan las propuestas de intervención que buscan propiciar una nueva agenda para la enseñanza y la investigación de las ciencias humanas y sociales tal como se practican desde el Sur entendido como espacio geopolítico relativo determinado por la posición que se ocupe, según el capital simbólico que se posea, en el campo transnacional de circulación de las ideas.

Palabras clave: ciencias sociales y humanas; nuevas tecnologías; nuevas derechas; enseñanza; investigación

Abstract

This article proposes a critical review of three practices within the human and social sciences. The proposal emerges from the results of a collective mega-research project that we conducted between 2012 and 2024 on the processes of institutionalization and internationalization of the human and social sciences (a mega-research project that we continue through various collective and individual projects). First, the framework within which these results are produced is presented, and some of

¹ Doctora en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Investigadora Principal del CONICET. Profesora Titular Ordinaria con funciones en Didácticas de la lengua y la literatura y Teoría Literaria I en la carrera de Letras, Universidad Nacional del Litoral. Correo electrónico: analía.gerbaudo@conicet.gov.ar

the main theoretical and methodological decisions adopted are summarized (reference is made to an extensive open-access and freely available bibliography for those decisions that cannot be condensed in this article due to length constraints). Second, some of the conclusions reached are revisited in dialogue with hypotheses drawn from recent bibliography on the state of these disciplines. Third, and based on what has been developed, the proposed interventions are synthesized, seeking to promote a new agenda for teaching and research in the human and social sciences as practiced from the South, understood as a relative geopolitical space determined by the position occupied, according to the symbolic capital possessed, within the transnational field of circulation of ideas.

Keywords: social and human sciences; new technologies; new right-wing movements; teaching; research

Resumo

Este artigo propõe uma revisão crítica de três práticas das ciências humanas e sociais. A proposta decorre dos resultados de uma pesquisa coletiva que realizamos entre 2012 e 2024 sobre os processos de institucionalização e internacionalização das ciências humanas e sociais (uma pesquisa que continuamos em diversos projetos coletivos e individuais). Em primeiro lugar, apresenta-se o marco no qual se produzem o conjunto desses resultados e resumem-se algumas das principais decisões teóricas e metodológicas tomadas (remete-se a uma extensa bibliografia de acesso aberto e gratuito para aquelas decisões que não é possível condensar neste artigo por razões de extensão). Em segundo lugar, retomam-se algumas das conclusões alcançadas em diálogo com hipóteses extraídas de bibliografia recente sobre o estado dessas disciplinas. Em terceiro lugar, e com base no que foi desenvolvido, sintetizam-se as propostas de intervenção que buscam propiciar uma nova agenda para o ensino e a pesquisa das ciências humanas e sociais tal como são praticadas a partir do Sul, entendido como espaço geopolítico relativo determinado pela posição que se ocupa, segundo o capital simbólico que se possui, no campo transnacional de circulação das ideias.

Palavras-chave: ciências sociais e humanas; novas tecnologias; novas direitas; ensino; pesquisa

Introducción

Este artículo parte de resultados de investigación alcanzados gracias a un arduo trabajo colectivo de reconstrucción de los sinuosos y multideterminados procesos de institucionalización e internacionalización de las ciencias humanas y sociales desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta el presente. El proyecto *International Cooperation in the Social Sciences and Humanities: Comparative Socio-Historical Perspectives and Future Possibilities* (en adelante, INTERCO SSH), dirigido por Gisèle Sapiro comprendió diferentes países (Argentina, Brasil, Francia, Italia, Reino Unido, Austria, Países Bajos, Hungría y Estados Unidos) y disciplinas (Sociología, Psicología, Filosofía, Economía, Letras, Antropología y Ciencias Políticas). Sapiro pretendió delinear una «morfología comparativa» que diera cuenta de la institucionalización y de la internacionalización de este recorte de las ciencias sociales y humanas; inicialmente el período se recortó entre 1945 y 2010, pero luego el análisis se llevó hasta el presente (una decisión sostenida a partir de la multiplicación de proyectos generados por los integrantes del grupo inicial que continuamos activamente esta línea de investigación).

Debido a que los resultados más importantes de este proyecto están publicados (en buena medida, en acceso abierto y gratuito), para no exceder el límite de palabras admitidas para un artículo, solo retomo aquellos directamente ligados a las tres prácticas que interrogo, no sin consignar algunas aclaraciones sobre nuestras decisiones teóricas y metodológicas a las que, de todos modos, envío a ampliar consultando dicha bibliografía.

La primera aclaración: los resultados presentados se derivan de una ambiciosa investigación con importante base empírica construida a partir de metodologías cuantitativas y cualitativas. La segunda: nuestra

investigación dentro del mega-equipo se circunscribió al campo de las letras pero entró en diálogo con el conjunto de las ciencias humanas y sociales recortadas (como ya se habrá advertido, el proyecto inicial seleccionó solo algunas disciplinas). La tercera: un conjunto de preguntas iniciales orientó las búsquedas, a saber: a) sobre institucionalización: ¿cómo se instalaron estas disciplinas en los sistemas académicos de cada país?; b) sobre internacionalización: ¿cómo se construyen el prestigio y el reconocimiento internacionales?, ¿cómo circulan (o no) las ideas?, ¿cuáles son los engranajes que hacen que algunas funcionen como «teorías» mientras que otras no obtendrán jamás dicho estatuto aun cuando sus características intrínsecas lo ameritarían?

Los resultados alcanzados son el punto de partida de este artículo. Fueron las conclusiones del proyecto las que me alentaron a interrogar lo que hacemos desde las periferias a partir de las respuestas a estas preguntas. Es preciso indicar que cuando hablo de periferias no me refiero a la clásica división geográfica entre el Sur y el Norte: también hay un Sur en el Norte, como bien señalaron [Marco Santoro \(2015\)](#) al analizar la posición de Italia en la circulación internacional de las ciencias sociales y humanas o [Violeta Garrido \(2022\)](#) al analizar la de España (posiciones retroalimentadas por el lugar semiperiférico de las lenguas (cf. [Heilbron, 2020](#)) o, más bien, expresadas también a través de la circulación de lo producido en esas lenguas, es decir, en español y en italiano). Cuando hablo de periferias o de Sur me refiero a una posición marginal determinada por el capital simbólico (cf. [Bourdieu, 1972, pp. 367-368; 1994, pp. 160-161; 1997a, p. 367](#)) acumulado de instituciones, editoriales y lenguas. Posiciones que, a modo de sinécdoque, muchas veces resumimos remitiendo a la ciudad en que instituciones y editoriales se alojan.

Del conjunto de prácticas a interrogar, centro aquí la atención en tres: 1. La evaluación de nuestra producción científica; 2. La valoración de la enseñanza; 3. Nuestra figuración al momento de pensar-nos como productores potenciales de teorías, conceptos y agendas. Una revisión animada por un libro «monstruoso» en el sentido derridiano del término ([Derrida, 1967; 1974; 1987](#)). Un libro que desmadra nuestros repertorios no encaja en nuestras taxonomías ni recita nuestras cantinelas: «No se anuncian los monstruos», alertaba Jacques Derrida; «no se dice: “aquí están nuestros monstruos” sin volverlos “animales domésticos”» ([Derrida, 1987, p. 238](#)).

Espero no domesticar, entonces, lo propuesto por [Roberto Chuit Roganovich \(2025\)](#) en *El archipiélago. Nuestra retirada del mundo y notas para un regreso*. Un libro cuya potencia teórica entrevió Mariana Maggio que, junto a Edith Litwin, en Argentina, rompieron el molde al momento de pensar y promover prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías, en particular, y prácticas de enseñanza, en general: no solo se apropiaron del conocimiento donde sea que este se hubiera producido sino que no titubea(ro)n al momento de diseminar sus aportes teóricos sin hacerle gambetas a tal denominación e, incluso, fantaseando con impulsar «nuevas agendas» (cf. [Litwin, 1996; 1997; Maggio, 2026a; 2026b; 2026c; 2026d; 2026e; 2024](#)). No me distraje: solo doy un rodeo sobre un asunto que retomo más adelante.

Vuelvo a *El archipiélago*. Un libro que «solicita» ([Derrida, 2004](#)), es decir, hace tambalear, no solo el qué sino también el cómo de nuestras intervenciones supuestamente «críticas». Es de esperar que, justamente por esto, su recepción no sea apacible: todo «temblor» inquieta, incomoda o perturba, básicamente, porque descoloca.

Desde esta interrogación radical recopilo algunos de los resultados obtenidos sobre las cuestiones ya anunciadas para señalar la incongruencia entre el estado de las cosas que esas respuestas revelan y nuestras prácticas, transidas por la inercia (cf. [Aguilar, 2026](#)). Ordeno estos resultados en breves entradas que tocan diferentes aristas del asunto.

Metodología

El estudio de los procesos de institucionalización y de internacionalización cuyos resultados se recogen en este artículo combinó metodologías cuantitativas y cualitativas. Para el proceso de institucionalización se construyeron una importante cantidad de datos siguiendo las dimensiones de análisis propuestas por Sapiro al diseñar el proyecto INTERCO SSH, a saber: 1. Enseñanza (fecha de creación de carreras de ciencias sociales y humanas, número de ingresantes por año, número de docentes (% de mujeres, % de personas extranjeras, % de personas con doctorado); 2. Investigación (instituciones, fecha de creación, acuerdos); 3. Publicaciones (revistas científicas disciplinares (fecha de creación y perfil), revistas interdisciplinarias, colecciones editoriales); 4. Organización profesional (sociedades académicas o asociaciones profesionales (fecha de creación, número de miembros, categorías), mecanismos de evaluación pública y de distinción, mercado de trabajo).

Para el proceso de internacionalización se interpretaron resultados cuantitativos derivados de las siguientes dimensiones de análisis: 1. Movilidad; 2. Cooperación internacional; 3. Publicaciones en el extranjero; 4. Intraducción y extraducción. Para el caso de las letras en Argentina se trabajó con una base empírica construida con currículums de 188 docentes y una interpretación de las respuestas a una entrevista semiestructurada a ese profesorado, intersectadas con consultas² vía mail, Zoom y/o presenciales (se realizaron 151 entrevistas).

A partir del mapa geopolítico construido, actualmente hacemos foco en el estudio de casos puntuales escudriñando diferentes materiales (planes de estudio, programas de cátedra, clases transcriptas, correspondencia personal, actas de congreso, entre otros).

Resultados y análisis

La fábrica de la creencia

«Lxs injustamente desconocidxs» es, además de una expresión de Gisèle Sapiro ([Sapiro, 2026](#)), un rótulo posible para una de sus batallas (me refiero a las que libra desde el programa de enseñanza e investigación que desarrolla desde que se convirtió en la heredera de Pierre Bourdieu en la École des Hautes Études en Sciences Sociales o, podríamos decir, desde que ocupó lugares de responsabilidad institucional que le permitieron apropiarse de las propuestas bourdieusianas para llevarlas a otro lugar). Una batalla de la que también participa su hermano, Benoît Sapiro, desde la galería de arte El minotauro situada en el corazón de París.

² Para la diferencia entre «entrevista» y «consulta», envío a un trabajo disponible en línea en acceso abierto (cf. [Gerbaudo, 2018](#), p. 54-55).

Traigo el nombre de Sapiro porque fue a partir de la investigación colectiva que realizamos junto a ella que puedo escribir esta entrada con cierto aire definitivo. Los resultados publicados de ese proyecto muestran un margen de intervención prácticamente nulo de las ciencias humanas y sociales de las periferias en la fabricación transnacional de las ideas y, ni que decir tiene, en la construcción de agendas (cf. [Heilbron et al., 2018](#); [Fleck, Duller y Karády, 2019](#); [Hidalgo Nácher, 2022](#); [Gerbaudo, 2023](#); [2024a](#)).

Justamente provienen de las periferias la mayor parte de quienes ejercen como agentes que Sapiro convoca cada año como plantel docente de sus seminarios así como su hermano, desde su galería de arte, pone en circulación obras de artistas de poca trayectoria conocida; si bien no tengo datos para realizar afirmaciones categóricas sobre el impacto de la segunda intervención, sí puedo expedirme sobre la primera que, si bien no resulta suficiente para siquiera osar alguna fantasía de consagración, funciona como reconocimiento, más tendiente a ser valorado en los países de origen (¿cómo no recordar la irónica observación de David Viñas respecto de los efectos del «baño europeo» en nuestras chacritas? [Gerbaudo, 2016, p. 130](#)) que a prometer alguna circulación transnacional que vaya más allá de lo eventual. Dicho, en otros términos: desde las periferias no solo no tenemos forma de intervenir en la instalación de agendas mundiales (sí en las regionales y/o locales) sino que, además, nuestras ideas no serán reconocidas cuando tengan carácter teórico ni cuando modulen conceptos (cf. [Gerbaudo, 2024b, pp. 143-148](#)). Nada que vaya más allá de la recuperación de nuestros aportes como casos o ejemplos de formulaciones siempre producidas en el Norte del Norte está a nuestro alcance. A eso se circunscriben nuestras «internacionalizaciones» (cf. [Gerbaudo, 2024a, pp. 603-670](#)).

En este punto es esclarecedor el ya clásico concepto de «campo» (cf. [Bourdieu, 2013](#)). Al corroer la oposición entre análisis interno y externo de las obras y al insistir en su carácter estructural y espacial, Bourdieu contribuye a despejar un asunto clave: no estamos ante un problema de «calidad» o de «valor» sino ante una cuestión de posición inescindible del capital simbólico que se posea (cf. [Sapiro, 2018, 2019](#)). Un capital que induce a creer y hacer creer sin imponer, justamente, por el lugar desde el que se interviene.

Me apresuro en aclararlo: lejos de rumiar nuestro descontento o de promover nacionalismos-nacionalistas o regionalismos-regionalistas, intento cooperar en la comprensión de los engranajes movilizados en la fabricación de creencias para, a partir de allí, interrogar algunas prácticas miopes de las ciencias sociales y humanas contemporáneas. Prácticas que busco torcer para llevarlas a usar nuestros capitales locales y regionales a nuestro favor.

Resultados sobre fabricación internacional de las ideas en un libro colectivo

Las letras en Argentina y Brasil. Dinámicas, circulaciones es un libro colectivo realizado bajo el cuidado de Susana Scramim y Max Hidalgo Nácher (s.f.). Un libro producido en una coyuntura que aloja un gesto que deja entrever no solo los anhelos sino también la ética y el tipo de lazo que alienta y ampara el trabajo de este colectivo del que participo.

Sobre la coyuntura: *Las letras en Argentina y Brasil. Dinámicas, circulaciones* fue lo último que llegamos a producir desde el último Proyecto de Investigación Plurianual financiado por el CONICET con fondos

decentes y congruentes con la tarea. Hablo del CONICET tal como funcionaba durante el último gobierno que, en nuestro país, ensayó políticas públicas inclusivas y cuya gestión terminó en diciembre de 2023.

Sobre el gesto de Max y Susana en el que también se expresa la política: a contrapelo de la macroeconomía capitalista y su lógica que atraviesa nuestros cuerpos, los condiciona, los modela y los habita y en las antípodas del individualismo y lo «redituable» en términos de poroteo académico, Max y Susana editaron *Las letras en Argentina y Brasil. Dinámicas, circulaciones* sin que se los pidiera en un momento en que mi salud no me dejaba resto para casi nada que no fuera ocuparme de mi cuerpo. Fue así como me relevaron de las tareas finales de ese Proyecto de Investigación Plurianual y cargaron con el trabajo de ese libro, el último proyectado dentro de una serie, Archivos en construcción, cuyos protocolos modificamos debido al viraje obligado por las políticas públicas en curso en nuestro país (Gerbaudo, 2022, 2025a). No me distraje: el don del tiempo para causas colectivas y la empatía frente «al dolor de los demás» aparecen en *El archipiélago* entre los elementos claves para disputar otro orden del mundo. De *Las letras en Argentina y Brasil. Dinámicas, circulaciones* recobro resultados que vuelven sobre la cuestión de la exportación de ideas producidas por agentes de la periferia. Dos casos.

El primero, «*An Argentine in The Warburg*. Humanismo y exilio en la obra de Héctor Ciocchini» (Bollig, s.f.). Las conclusiones de Ben Bollig abonan mi hipótesis sobre internacionalización de las periferias. Los pasajes por instituciones consagradas del Norte del Norte, si bien no habilitan la consagración transnacional, sí contribuyen a la nacional. Si bien hay un trabajo de recepción aún por hacerse con datos más contundentes que el estudio de caso, éste, bien documentado, es un método viable para caracterizar, en principio, el estado de las cosas (cf. Gerbaudo, 2025b), siempre que se cuiden los alcances de las afirmaciones (método al que también ha apelado para los mismos asuntos Gustavo Sorá (2021), pionero en los estudios sobre circulación internacional de las ideas de personas argentinas y brasileñas).

El segundo caso, «Ernesto Laclau y la fabricación de su teoría: obstáculos, azares y pasiones. Una aproximación» (Bollig, García y Gerbaudo, s.f.). Un caso que funciona por contraste: trabajamos sobre uno de los dos constituidos como excepción en el campo de las ciencias sociales y humanas argentinas. El otro: Walter Mignolo. Periféricos instalados en instituciones del Norte del Norte que lograron reconocimiento transnacional a partir de la consagración que otorga la combinación del trabajo sostenido en instituciones con capital simbólico de ese calibre y la publicación en editoriales que comparten el mismo capital.

Resultados sobre fabricación internacional de las ideas en libros de autoría individual

En 2025 publicamos *El campo literario revisitado*: un libro que puso a disposición, en acceso abierto y gratuito en español, los instrumentos teóricos y metodológicos sobre los que se apoyan las investigaciones impulsadas por Sapiro sobre fabricación internacional de las ideas. Como en un «bucle extraño», durante la presentación de ese libro, Sapiro dejó entrever qué anima sus decisiones alrededor de este asunto: su descripción de los criterios que orientan la selección de obras de arte por su hermano Benoît en su galería aplica también para lo que ella hace cada año cuando elige a quién invitar a conversar en sus seminarios. Me refiero a la búsqueda de contribuir a visibilizar la producción de «lxs injustamente desconocidxs».

No casualmente tanto en *El campo literario revisitado* (Sapiro, 2025), como en *Qu'est-ce qu'un auteur mondial? Le champ littéraire transnational* (Sapiro, 2024) cobran relevancia las figuras de intermediarios e intermediarias (editoriales, agencias públicas y privadas), mediadores y mediadoras (críticos y críticas, especialistas) y traductores y traductoras. Su respuesta a la pregunta del título (¿a qué llamamos «autor mundial»?) se construye a partir del escudriñamiento de datos asociados a diferentes dimensiones de este problema que acota al campo literario. No obstante, sus tesis aplican las ciencias humanas y sociales. Hablo de su respuesta a estas preguntas: ¿cómo se «fabrica» la «autoridad transcultural»? ¿cómo se «inventa» un «canon universal»? ¿cómo se forma un campo inter-nacional?, ¿cómo se definen (y redefinen) los roles de sus actores y actrices?, ¿cómo juegan las condiciones desiguales de producción, prestigio y, por lo tanto, visibilidad, en la circulación de las obras?, ¿qué resortes, palancas y barreras operan en esta dinámica?, ¿y en la consagración?

Si la posición que se ocupa en el campo es determinante, lo que tiembla es el concepto de «universal» y, junto con él, la línea de demarcación que separa lo que es teoría y lo que no lo es. Una fabricación asociada a los centros desde los cuales se producen esas legitimaciones con su consiguiente poder de consagración, diseminación y reproducción. Algo que pone de manifiesto el exhaustivo estudio introductorio de Alejandrina Falcón a la traducción al español del número 144 de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* publicado en 2002 y coordinado por Johan Heilbron y por Sapiro. Su decisión de hacer de una revista un libro es inescindible de su postura corajuda que no esquiva la pregunta por «los diversos modos —y modas—» (Falcón, 2026, p. 8) que orientan nuestro hacer. Hay un agudo pasaje que arranca con una poderosa comilla sobre el término «internacionalización» mientras menciona a «los investigadores que, invitados a “internacionalizar” su trabajo en editoriales académicas anglosajonas, financian con sus magros salarios o algún subsidio público modesto, la traducción de sus investigaciones, publicadas luego en enormes volúmenes colectivos que ninguna biblioteca pública argentina podrá adquirir, a menos que done su único ejemplar de autor» (Falcón, 2026, p. 8). Y remata con esta afirmación rotunda: «La asimetría de los intercambios que la traducción pone en juego, teóricamente formulada por la sociología francesa de la traducción, se manifiesta en nuestra experiencia cotidiana, estructura nuestras conductas académicas, encarna en políticas editoriales de la precariedad, la llevamos en el cuerpo social como un *habitus*» (Falcón, 2026, pp. 8-9). Sobre ese *habitus* quisiera concentrarme.

Sobre nuestros *habitus* (o sobre cómo sortear el efecto «disco rayado»)

El archipiélago. Nuestra retirada del mundo y notas para un regreso es un libro sobre internacionalización de las ideas; también lo son *Teoría en las aulas* (Arnés, 2023) y la colección de tomos de la historia feminista liderada por Nora Domínguez, Laura Arnés y María José Punte presentados en una síntesis parcial (en especial, para quien no tenga familiaridad con el asunto), en un volumen publicado por Vera cartonera en acceso abierto y gratuito (Arnés, Domínguez y Punte, 2025). Para la revisión de nuestros *habitus* ligados a la internacionalización de prácticas de nuestra chacrita sirve revisar lo pensado por Chuit, Domínguez y colaboradoras alrededor de la internacionalización del movimiento feminista y de las nuevas derechas.

De los libros mencionados, dos gestos: el de Domínguez y colaboradoras de poner en valor nuestros «espigones» (cf. Derrida, 1987; Gerbaudo, 2024b); el de Chuit, de interrogar con firmeza el sentido y la

funcionalidad de nuestras prácticas (un gesto esclarecedor legible como un «sí, sí» que se quiere, también, un llamado (cf. [Derrida, 1984](#))).

No casualmente, Mariana Maggio lo incorporó como bibliografía de la materia Educación y Tecnologías incluida en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Importa destacar que, en su fundamentación, Maggio inscribe su programa «en los escenarios que se despliegan entre los accidentes globales de la pandemia y el despliegue de la inteligencia artificial»; también inscribe «las expresiones de estas mutaciones» en un análisis que hace «foco en la educación» desde la convicción de que «estos tiempos requieren una acción colectiva y crítica» ([Maggio, 2026f](#)). En esta línea agrega que el diseño de su programa «busca poner en tensión lo construido y lo sabido en el campo para aprender de lo que emerge y como marco para la creación de propuestas que configuren horizontes de posibilidad enfocados en la transformación» ([Maggio, 2026f](#)). Maggio no le teme al temblor (cf. 2022). Por su fecunda apuesta transdisciplinar, comparto sus objetivos:

La materia se propone favorecer la comprensión de los debates epistemológicos, políticos, sociales y culturales sobre la educación y las tecnologías desde perspectivas contemporáneas. Se enfoca, además, en la escena que transcurre entre accidentes reconociendo las tendencias sociales y culturales emergentes que interpelan las instituciones y las prácticas educativas para, habiéndolas identificado e interpretado, favorecer su rediseño de modo tal que, en contextos de expulsión estructural profundizada, garanticen derechos y promuevan la inclusión. Las oportunidades reconocidas se plasman como intervenciones que problematizan la realidad y la alteran desde una perspectiva de diseño, creación y reconstrucción crítica y devienen en inserciones sociales. Se profundiza de modo especial lo colectivo, como tema que atraviesa de manera sustantiva los debates actuales en materia de educación y tecnologías y como expresión de nuestra preocupación por la construcción de movimiento en red como forma de acción política. La materia busca configurar, no sólo una oportunidad de análisis, reflexión y trabajo académico, sino replantear el sentido mismo de lo académico, construyendo una experiencia significativa, colaborativa y potente, que permita a futuras/os licenciadas/os en Ciencias de la Educación desplegar miradas múltiples sobre su rol en la agenda educativa contemporánea y sus oportunidades para intervenir en la realidad social y cultural con compromiso social, humano y profundamente creativo. ([Maggio, 2026f](#))

También transcribo algunos contenidos que, por lo que desarrollo a continuación, permiten entender por qué puse en serie estos nombres y sus propuestas. Para evitar fragmentar en exceso, la unidad 1, completa:

Unidad 1: Accidentes. La mirada en lo que emerge La crisis de COVID19 y las mutaciones. La inteligencia artificial generativa y las extracciones. El mito y lo que estábamos buscando. Lo viral en las tendencias culturales y las estéticas emergentes. Revoluciones mentales y expulsiones estructurales. Capitalismo de plataformas. Contrahegemonía, resistencia y tecnodiversidad. La universidad como objeto crítico/en crisis. ([Maggio, 2026f](#))

En una consulta reciente, Maggio sostiene que esa unidad busca «abordar el “mundo” y los rasgos de época» (2026g). Y sigue:

En enero leímos *El archipiélago* y lo circulamos al interior del equipo de cátedra y de investigación y estuvimos de acuerdo en elegirlo como libro obligatorio de la materia. De alguna manera compendia los marcos interpretativos de apertura, dándoles carnadura local.

En el primer episodio de streaming de la materia, producido por estudiantes, quienes decidieron hacer una columna editorial sobre *El archipiélago*, que quedó a cargo de Pablo Servian <https://www.youtube.com/watch?v=TuSfQHtv9e8> (a partir de minuto 24.5).

La invitación a Roby era el mejor cierre de esta construcción y él la aceptó inmediata y generosamente. Tuvo lugar como acción pública en día de paro en defensa de la universidad y dio lugar a una muy potente conversación sobre este momento histórico y lo que viene. (Maggio, 2026b)

¿Qué tiene de fuera de cálculo *El archipiélago*? ¿Qué lo hace singular como para motivar su inclusión como referencia teórica? Por tratarse de un texto disponible en acceso abierto y gratuito me quito de encima el peso de glosarlo para, no obstante, destacar algunos puntos. Para empezar, la ubicación de la pandemia de SARS-CoV-2 junto a «la crisis de las hipotecas del 2008» (Chuit Roganovich, 2025, p. 43) entre las causas poco atendidas al momento de interpretar «el fracaso de los modelos progresistas de principio del siglo XXI» (Chuit Roganovich, 2025, p. 43). Ese fracaso que las nuevas derechas tuercen hacia la «ideología inclusiva» contra la que batallan. En el que acaso sea el más lúcido análisis político de nuestro presente tal como se transita desde los espacios local, regional y mundial, Chuit no pasa por alto «el empobrecimiento de la categoría de tiempo, esto es, la concepción de un tiempo fugaz y corto o de un presente» que solo puede «imaginar un futuro» con «apatía, desgano y cinismo», como «catástrofe y pesadilla», como «imposibilidad y como incógnita» que, entonces, «convida la idea de un presente caótico, irreparable, triste» (Chuit Roganovich, 2025, p. 42). Este controversial texto es, además, una lúcida teoría política sobre cómo y por qué llegamos a este descalabro, a este estado *out of joint* que, como el clásico de Derrida (1993) publicado apenas después del también ya clásico de Fukuyama (1992), trae los mismos fantasmas pero desde un lugar no esperado:

Un texto de urgencia política como este busca entender qué hay de nuevo en el mundo, qué del mundo se nos ha vuelto, en la última década, diferente y distante, qué es lo que hoy se resiste a nuestros análisis y, por tanto, se nos ha vuelto relativamente incomprensible.

Las nuevas derechas, los registros de dominación colonial y neocolonial, la construcción del acontecimiento periodístico, la algoritmización del consumo son solo algunas de las experiencias novedosas del mundo contemporáneo cuyo entendimiento y reflexión se han llevado todos nuestros esfuerzos intelectuales. Ahora bien, ¿acaso estos esfuerzos nos han llevado a desarrollar un conjunto de tácticas concretas que nos permitan construir un mundo diferente? (Chuit Roganovich, 2025, p. 8)

Apenas un poco más adelante, nos topamos con esto:

Todavía, y siempre de forma conjunta con el intento de interpretar y transformar aquello que existe afuera, es decir, el mundo, es necesario hablar de lo que venimos haciendo con cierto rasgo de iteratividad y repetición con nuestros propios cuerpos, nuestras propias palabras y nuestras propias ideas, muchas veces sin efectos perdurables o favorables a nuestros intereses políticos.

De eso trata este ensayo: de la pregunta, en el marco de este tiempo histórico extraño, de un modesto «nosotros». (Chuit Roganovich, 2025, p. 8)

Sobre ese «modesto nosotros» Chuit ya había insistido en un discurso previo: el de su defensa de tesis doctoral, en edición por Vera cartonera bajo el título *Contra el estado del mundo, el amor genuino*. Dos textos divergentes respecto de mi posición política y teórica y que, por eso mismo, me ayudan a re-flexionar, a temblar. Chuit escribe desde una posición radical. Una que no se resigna a aceptar que el último avatar de la historia sea este descargado y descorazonador estado de las cosas configurado por los «conflictos postsocialistas».

Las preguntas que no nos hacemos. Notas para una agenda

En el capítulo introductorio a *Las letras en Argentina y Brasil. Dinámicas, circulaciones*, Max Hidalgo Nácher y Susana Scramim sintetizan con inteligencia los resultados reunidos:

En todos estos estudios se vuelve sobre las condiciones efectivas del ejercicio de nuestras prácticas intelectuales y académicas y, más allá de ellas, sobre la comunidad política a la que dan forma y que las sostiene. En ellos se piensan dinámicas de institucionalización e internacionalización y, junto con ellas, se hacen emerger procesos de exclusión y de imposición que muestran la universidad y la vida cultural en general como espacios de luchas y tensiones. (Hidalgo Nácher y Scramim, s.f.)

En diálogo con las preguntas que animan *El archipiélago* y su dejo esperanzador respecto de lo «por-venir» (acaso la única categoría derridiana que Chuit rescata, indisociable de la de «acontecimiento», es decir, de lo fuera de cálculo) quisiera animar a preguntarnos qué nos resultó imposible pensar desde el Sur. Lugar que incluye no solo a quienes vivimos en estas latitudes sino a todas las periferias. Lugar en parte relativo que varía según dónde cada quien se posicione. Gracias a la edición de las clases de Bourdieu dictadas entre 1983 y 1986 (cf. Bourdieu, 2016) sabemos que, desde sus inicios, este filósofo de formación devenido sociólogo había pensado a los campos desde perímetros inestables indisociables de las preguntas de quien investiga.

Dos ejemplos: Barcelona ocupa una posición marginal en el campo transnacional de circulación de las ideas, pero central si pensamos desde los hispanismos; Buenos Aires ocupa una posición marginal en el escenario mundial pero central si recortamos el perímetro a los bordes nacionales (esto dicho rápidamente: no entro en detalle de instituciones y editoriales con capital simbólico transnacional alojadas en esas ciudades y activas en el asunto). Lo que importa subrayar es este lugar relativo para insistir sobre una pregunta: «¿Qué depende de nosotros?», observaba en 1988 un Pierre Bourdieu muy consciente de los límites de nuestras posibilidades de intervención en un mundo transido por maquinarias y estructuras tan pesadas como difíciles de dismantelar (cf. Bourdieu y Chartier, 1988).

Porque sabemos esto, fantaseo con ayudar a parir las preguntas que no nos hacemos. Preguntas sobre nuestros habitus al publicar, evaluar y enseñar; preguntas, en definitiva, sobre las valoraciones de nuestras prácticas. En este artículo me centro en tres: 1. la evaluación de nuestra producción científica; 2. la valoración de la enseñanza; 3. nuestra figuración al momento de pensarnos como agentes productores potenciales de teorías, conceptos y agendas.

La evaluación de nuestra producción científica

Hay una serie de constataciones ligadas a la internacionalización que aportan a la actual discusión de los criterios de evaluación de las prácticas de agentes de ciencias humanas y sociales, en general, y de letras, en particular. Como aprendimos de [Bourdieu \(1997b\)](#), para entender la recepción y la circulación de las ideas es necesario analizar los fenómenos de no recepción y de no circulación en un campo transnacional transido por desigualdades. «Los dominantes imponen, con su sola existencia, como norma universal los principios que comprometen en sus propias prácticas», alertaba (p. 124). Cabría recordar esta sentencia cada vez que pronunciamos, desde el Sur, algunas palabras como «endogamia», «local», «nacional» e incluso «regional» para descalificar el espacio de publicación de una producción frente a «internacional» y «transnacional». El desconocimiento de estos engranajes es la base de muchos supuestos de este orden.

La perspectiva que ofrece el estudio de poblaciones, aunque recortado desde los límites de una «muestra representativa», revela tendencias y dinámicas específicas que ayudan a comprender cómo funcionan nuestros campos. Son los datos sobre circulación internacional de nuestros resultados (publicaciones y extraducción) los que problematizan, para el caso de los estudios literarios, la cuestión del «impacto (internacional)» y, en el mismo movimiento, interrogan los criterios de valoración de nuestra producción vigentes hoy en nuestros organismos de ciencia y técnica. Estos estudios hacen visibles condicionantes que, en muchas oportunidades, no se tienen en cuenta al momento de fijar criterios de evaluación: ¿se sabe que nuestra publicación en los circuitos dominantes no necesariamente deriva en una circulación internacional sino más bien en un reconocimiento local (cf. [Beigel, 2014](#); [Sorá, 2020](#))? ¿Se considera que los estilos de producción y de circulación de las disciplinas (e incluso de líneas dentro de las disciplinas) son diferentes ([Sapiro, 2019](#))? Si esto no se toma en cuenta, resulta inevitable que los modelos de algunas disciplinas (dominantes) y/o de algunas líneas (dominantes) de algunas disciplinas fijen los criterios de evaluación desconociendo lógicas de producción y de circulación específicas con el alto riesgo de provocar una modelización (de producción y de circulación) que impacte negativamente en las dinámicas del subcampo en cuestión, pudiendo llegar a tergiversar el sentido mismo de algunas de sus prácticas (entre otras, la publicación).

Es urgente enunciarlo a viva voz: las evaluaciones tienen un efecto modelador de prácticas indisociables de su intervención en la fabricación institucional del valor. De este modo, que una producción orientada al espacio local, nacional y/o regional donde, como queda manifiesto, hay más chances de intervenir transformando prácticas y/o generando agendas, sea considerada menor en los organismos públicos de ciencia y tecnología supone desconocer resultados sobre tendencias globales de producción y circulación en ciencias humanas y sociales (cf. [Sapiro y Seiler-Juilleret, 2016](#); [Heilbron, Boncourt, Schögler y Sapiro, 2017](#)). En ese sentido, que el término «internacionalización» comience a ser pensado como sinónimo de «regionalización» es una reacción sintomática que exige ser interpretada: junto a la importancia de nuestros «cosmopolitismos limítrofes» ([Aguilar, 2015, 2016](#)) cabe prestar atención a datos convergentes derivados de, por un lado, investigaciones empíricas más abarcativas que cuestionan los criterios de valoración de nuestra producción científica por su «impacto internacional» y/o por su circulación en el circuito *mainstream* ([Salatino y López Ruiz, 2021](#); [Beigel, 2018; 2019](#)) y, por el otro, los derivados del examen del campo transnacional que dan cuenta de la consolidación de fenómenos de «regionalización» crecientes ([Heilbron, Boncourt, Schögler y Sapiro, 2017, p. 19](#)) junto a un énfasis en el carácter diferencial de los

«patrones de internacionalización» (p. 1) de las ciencias naturales, por un lado, y de las sociales y humanas, por el otro. Ciencias humanas y sociales que, a su vez, tienen patrones diversos según disciplinas y líneas (cf. [Sapiro, 2019](#)).

La valoración de la enseñanza

En un ya lejano 1994 Daniel Link afirmaba: «la clase (más que la cátedra) es el lugar de todos los intercambios» (p. 17). Nuestras investigaciones muestran la vigencia de esta aseveración que no opone, sino que más bien jerarquiza clase por sobre cátedra. Esta vigencia se constata a partir de varios datos en cruce: 1) la importancia dada a los aprendizajes en cátedras; 2) la valoración de libros que exhuman clases y de libros destinados a clases por-venir en los niveles secundario y primario; 3) el reconocimiento del lugar de las clases tanto en la elección de un área de especialización como en la construcción de un problema a investigar. Un reconocimiento constatado en diversas entrevistas (cf. Anexo 3, Entrevistas en [Gerbaudo, 2024a](#); [De Diego, 2006](#); [Bombini, 2022](#)), en la mayor parte de las tesinas y tesis que evalué en los últimos años ([Prieto, 2020](#); [Santomero, 2021](#); [Hirschfeld, 2021](#); [Cuartas, 2021](#); [Román, 2021](#); [Vulponi, 2022](#); [Ximenes, 2023](#)), en trabajos que exhuman tesis de maestría ([Prósperi, 2023](#)), en exhumaciones de clases («este libro no hubiera tenido lugar si yo no hubiera abrazado la docencia» es una frase que Elvira Arnoux destacó al presentar el que exhuma las clases de Teoría literaria dictadas por Isabel Vasallo en el Joaquín V. González (cf. [Vasallo, 2022, p. 301](#); [Arnoux, 2022](#))), en semblanzas («lo primero que supe de vos fue tu nombre y apellido como autora del libro recomendado por Beatriz Sarlo en las clases de Literatura Argentina II en la UBA», le susurra Cristina Fangmann a Sylvia Molloy en una carta que recoge también lo aprendido a partir de lo enseñado durante sus años de tesis en NYU, bajo su tutela [Fangmann, 2021, p. 85](#)).

En propuestas teórico-metodológicas ([Canala, 2025](#); [Molina, 2024](#)) y en consultas (esas conversaciones informales que parecen ofrecer ámbitos más propicios que las entrevistas para que quien habla, suelte la lengua (cf. [Gerbaudo, 2024a, p. 32](#))). Hay allí una señal que debe ser atendida: cuando, irónicamente, un agente alude a prácticas valiosas «que no podrán cargarse en el SIGEVA»; cuando se interpela a estudiantes de un profesorado en Letras universitario con la frase «exíjanle a la academia, escuela»; o cuando alguien elige —entre los libros que le hubiera gustado escribir— aquellos producidos por quienes, «aún habiendo podido permanecer cómodamente instalados en el ámbito académico, tomaron la decisión de producir materiales para la enseñanza de la literatura en la escuela, ámbito al que habitualmente y sin culpa las facultades de Letras dan la espalda (esa actitud que Bombini señalaba como «deuda teórica»)), resulta imposible no escuchar un runrún sintomático.

Se trata del mismo malestar expresado por Isabel Vasallo al referirse al ninguneo que la «preparación de clases» sufre en el conteo de antecedentes prestigiosos en el nivel superior (cf. [Vasallo, 2022, p. 20](#)). Es ese mismo síntoma el que se desliza en una observación de [Nora Catelli \(2015\)](#) sobre la universidad española, pero que se refleja sobre quienes nos consideran tan barthesianos: «las autoridades universitarias españolas y catalanas, estúpidamente, quieren marcar con distinta escala de méritos la docencia —despreciada— de la investigación —festejada y concebida como suma de articulitos en revistas indexadas—; deberían volver —¿volver?— sobre los seminarios (de Barthes) donde se ve claramente que en las humanidades la transmisión es, al mismo tiempo, lección y descubrimiento»).

Me apresuro a aclararlo: repongo solo estas tres afirmaciones, a modo de muestra, mientras remito al conjunto de estas entrevistas, disponibles en acceso abierto y gratuito en línea (cf. [Gerbaudo, 2024](#), Anexo 3, Entrevistas).

Nuestra figuración al momento de pensarnos como productorsx potenciales de teorías, conceptos y agendas

Los resultados de la mega-investigación realizada hacen de la debilidad, agencia. No se trata de un voluntarismo. Se trata de una consecuencia de las largas conversaciones sostenidas desde 2012 hasta el presente sobre estos asuntos en el seno del equipo. Constatar que la circulación de nuestros trabajos salvo contadas excepciones, no sobrepasa el circuito del «entre nos», hizo que empezáramos a poner en valor nuestra producción teórica y categorial. Por otro lado, se trata de un circuito valorado, entre [Heilbron y Gingras \(2009\)](#), como entre [Sapiro y Seiler-Juilleret \(2016\)](#), más allá de la lógica plañidera y en alerta tanto respecto de los «nacionalismos metodológicos» ([Wimmer y Glick Schiller, 2003](#)) como respecto de los radicalismos de las «epistemologías del Sur» ([De Sousa Santos, 2018](#); [Meneses y Bidaseca, 2018](#)).

Cabe resaltarlo: el hecho de que existan textos de humanidades y ciencias sociales con una circulación nacional y, con suerte, regional —fenómeno indisociable de su temática, lengua de escritura, editorial y espacios de difusión— no es privativo de Argentina ni de América Latina (cf. [Heilbron y Gingras, 2009](#); [Santiago, 1999](#); [Sapiro y Seiler-Juilleret, 2016](#)). Por otro lado, esto no menoscaba el valor de la producción. En todo caso, deberíamos remarcar que el término «valor» no es equivalente al de «consagración internacional» (más allá de las fantasías de nano-intervención de ciertas personas). En su defecto, la consagración o la circulación internacional no son los únicos valores reconocibles en lo producido.

En este sentido, vale la pena recordar la sintomática expresión utilizada por [Gustavo Sorá \(2021\)](#) para describir las circunstancias que llevan a que alguien que investiga desde la periferia publique en circuitos de prestigio transnacional: «la ligamos de rebote», señaló sin vueltas. A esta constatación se suma otra: no basta con publicar en estos circuitos para tener «impacto» internacional; se requiere que la producción en cuestión sea mantenida en agenda desde esos mismos polos centrales mediante menciones en cías, invitaciones académicas e inclusión en redes, entre otros factores.

De cualquier modo, se trata de una participación de carácter episódico e inestable dado que, lejos de sostenerse en el capital simbólico de ciudades, instituciones, países, lenguas, tradiciones de pensamiento y/o editoriales, se asienta sobre el frágil capital social específico construido gracias al esfuerzo individual y, por lo tanto, prácticamente condenado a un «impacto» efímero que no va más allá de la vida profesional activa del agente y de su circulación por esos polos centrales.

Sin rayar en determinismos, o en todo caso, en el borde de determinismos-no-deterministas que desalientan tanto la prepotencia como la ingenuidad de los buenos propósitos, otras investigaciones también han constatado la importancia de las relaciones de fuerza entre lenguas y tradiciones nacionales, entre procesos de construcción de una «firma» y lugares de visibilización institucional, entre capital simbólico de las editoriales que ponen en circulación los resultados de investigación, rol de los agentes y/o de los *scouts*, redes de interacción y, como un eslabón más (por ninguna razón, el más determinante), aporte de un texto en la circulación transnacional de las ciencias sociales y humanas (cf. [Franssen, 2015](#); [Sapiro, 2018](#); [Sapiro y Leperlier, 2021](#); [Sorá, 2020](#); [Heilbron, 2020](#)).

Conclusiones

Este artículo «solicita» tres prácticas específicas. No hay heteronomía ahí. No hay violencia estatal a la cual responsabilizar. Hay una controversia específica de las ciencias sociales y humanas puestas en cuestión desde el avance global de las nuevas derechas. Discutir a partir de datos los factores que operan en la fabricación internacional de las ideas es una vía para revisar, sin idealizaciones ni voluntarismos, los criterios de valoración y jerarquización de nuestra producción y de nuestro hacer: esto es, enseñar e investigar. Saber con precisión qué lugar ocupamos en el espacio transnacional de circulación de las ideas ayuda a tomar decisiones sobre nuestros sitios (efectivos y posibles) de intervención.

Se hace foco aquí en tres prácticas específicas sobre las que fantaseo con instalar una nueva agenda. Una construida desde el Sur y para el Sur, desde el sesgo prolífico que se deriva de los exhaustivos estudios realizados.

Reconocimientos

Este artículo se deriva de investigaciones financiadas por diversas instituciones en distintos tramos, a saber: 1. *International Cooperation in the Social-Sciences and Humanities: Comparative Socio-Historical Perspectives and Future Possibilities* (European Union Seventh Framework Programme; Grant Agreement n°319974; tramo 2007-2013); 2. *Lengua, literatura y otros bienes culturales en los espacios nacional e internacional de circulación de las ideas (Argentina, 1958-2015)*. (UNL, tramo 2021-2024); 3. *La literatura y su estudio en los espacios nacional, regional y transnacional de circulación de las ideas (Argentina, Brasil, España, 1945-2020)* (CONICET, tramo 2021-2024); 4. *Importaciones e importadorxs en la literatura, la crítica y la teoría en Argentina (1938-2015)* (UNL, tramo 2024-2027).

Referencias

- Aguilar, G. (2015). *Más allá del pueblo. Imágenes, indicios y políticas del cine*. FCE.
- Aguilar, G. (2016). Mía Couto: relatos para después de la guerra. *Anfibia*. <http://revistaanfibia.com/ensayo/mia-couto-relatos-para-despues-de-la-guerra/>
- Aguilar, G. (2026). Pensar las humanidades a partir del cine de Lucrecia Martel. Conferencia. Universidad Nacional de San Martín.
- Arnés, L. (Dir.) (2023). *Tomar las aulas. Las clases de Teoría y Estudios Literarios Feministas*. Madreselva.
- Arnés, L., Domínguez, N., y Punte, M. (2025). *Otra historia: feminismos y literatura*. Vera cartonera. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/veracartonera/catalogo/>

-
- Arnoux, E. (2022). Notas para la presentación de Clases de Teoría Literaria de Isabel Vasallo. *Anuario de Glotopolítica*. <https://glotopolitica.com/2022/11/12/isabelvasallo/?fbclid=IwAR1ZduXbfeuj5HT98MzhUGBw-RZ9T-IEIXOkOo0YAI3eWHyG87I3gZZwVbmM>
- Beigel, F. (2014). Publishing from the Periphery: Structural heterogeneity and segmented circuits. *Current Sociology*, 62(5), 617–625.
- Beigel, F. (2018). Un mundo de circuitos: el desplazamiento desde el impacto a la circulación. *Blog Ameli. Conocimiento abierto sin fines de lucro propiedad de la academia*. <http://amelica.org/index.php/2018/11/27/un-mundo-de-circuitos-el-desplazamiento-desdeel-impacto-a-la-circulacion/>
- Beigel, F. (2019). Indicadores de circulación: una perspectiva multiescalar para medir la producción científico-tecnológica latinoamericana. *Ciencia, tecnología y política*, (3). <https://revistas.unlp.edu.ar/CTyP/article/view/9159>
- Bollig, B. (s.f.). *An Argentine in The Warburg*. Humanismo y exilio en la obra de Héctor Ciocchini. En *Las letras en Argentina y Brasil. Dinámicas, circulaciones* (en edición).
- Bollig, B., García, L., y Gerbaudo, A. (s.f.). Ernesto Laclau y la fabricación de su teoría: obstáculos, azares y pasiones. Una aproximación. En *Las letras en Argentina y Brasil. Dinámicas, circulaciones* (en edición).
- Bombini, G. (2022). *Sommelier de palabras*. Vera cartonera. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/veracartonera/catalogo/>
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Seuil.
- Bourdieu, P. (1997a). *Méditations pascaliennes*. Seuil.
- Bourdieu, P. (1997b). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI. Traducción: Isabel Jiménez.
- Bourdieu, P. (2013). Séminaires sur le concept de champ, 1972–1975. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (200), 4–37.
- Bourdieu, P. (2016). *Sociologie générale. Cours au Collège de France 1983-1986*. Vol. 2. Raisons d'agir–Seuil.
- Bourdieu, P. y Chartier, R. (1988). *Le sociologue et l'historien*. Agone, 2010.
- Canala, J. (2025). Voces, archivos y contextos. Algunas problemáticas en torno a la edición de clases. *El taco en la brea*, 22, 21–41.
- Catelli, N. (2015, 20 de agosto). Roland Barthes, el lector irreprochable. *El país*. https://elpais.com/cultura/2015/08/12/babelia/1439394727_834048.html

- Chuit Roganovich, R. (2025). *El archipiélago. Nuestra retirada del mundo y notas para un regreso*. El gato y la caja. <https://elgatoylacaja.com/libros/el-archipelago>
- Chuit Roganovich, R. (s.f.). *Contra el estado del mundo, el amor genuino*. Vera cartonera (en edición).
- Cuartas, J. (2021). *Del archivo de escritor al escritor de archivo. La escritura partitiva de Mario Bellatin*. (Tesis Doctoral). La Plata, UNLP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2193/te.2193.pdf>
- De Diego, J. (2006). Entrevista por Analía Gerbaudo, inédita.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Minuit.
- Derrida, J. (1974). *Glas*. Galilée, 2015.
- Derrida, J. (1984). *Ulysse gramophone. Deux mots pour Joyce*. Galilée.
- Derrida, J. (1987). *Some statements and Truisms about Neologisms, Newisms, Postisms, Parasitisms, and other Small Seisms*. En *Derrida d'ici, Derrida de là* (pp. 223-252). Galilée, 2009.
- Derrida, J. (1993). *Spectres de Marx. L'État de la dette, le travail du deuil et la Nouvelle Internationale*. Galilée.
- Derrida, J. (2004). ¿Cómo no temblar? *Acta poética*, 30 (2), 2009, 21-34. Traducción: Esther Cohen.
- De Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del sur*. Volumen I y II. Compilación: María Paula Meneses. CLACSO.
- Falcón, A. (2026). El número 144 de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*: génesis de la sociología francesa de la traducción y su recepción en Argentina. En *Traducción. Los intercambios literarios internacionales* (pp. 7-40). Tren en movimiento.
- Fangmann, C. (2021). Sentido de presencia: Sylvia Molloy y las marcas de las cosas en común. *Chuy*, (número especial), 83-94.
- Fleck, C., Duller, M. y Karády, V. (Dirs.) (2019). *Shaping Human Science Disciplines. Institutional Developments in Europe and Beyond*. Palgrave Macmillan.
- Franssen, T. (2015). *How Books Travel. Translation Flows and Practices of Dutch Acquiring Editors and New York Literary Scouts, 1989–2009*. (Tesis doctoral, Universidad de Amsterdam). <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1925.0802>
- Fukuyama, F. (1992). *The End of History and The Last Man*. The Free Press/Macmillan.
- Garrido, V. (2022). Condiciones para una estética althusseriana en España. *El taco en la brea*, (16), 34–49.

-
- Gerbaudo, A. (2016). *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura (1984-1986)*. UNGS-UNL.
- Gerbaudo, A. (2018). El fuego, el agua, la biodegradabilidad. Apuntes metodológicos para un archivo porvenir. En *Archivos, artes y medios digitales. Teoría y práctica* (pp. 41–65). CEA-UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/6736>
- Gerbaudo, A. (2022) Sobre la serie Archivos en construcción. En *Teoría en tránsito. Arqueología de la crítica y la teoría literaria españolas de 1966 a la posdictadura* (pp. 11-24). UNL/UB. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/handle/11185/6659>
- Gerbaudo, A. (2023). Les paradoxes des migrations sous contraintes. Note sur l’institutionnalisation et l’internationalisation des études littéraires en Argentine (1966-2001). *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (246-247), 54-65. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2023-1.htm>
- Gerbaudo, A. (2024a). *Tanto con tan poco. Los estudios literarios en Argentina (1958-2015)*. UNL. <https://biblioteca-virtual.unl.edu.ar/handle/11185/7509>
- Gerbaudo, A. (2024b). Espigones. Determinismos (¿no-deterministas?) en la fabricación internacional de teoría. *Un vocabulario de teoría. Literatura, enseñanza, investigación* (pp. 143-148). UNL/EDULP.
- Gerbaudo, A. (2025a). El amor, la alegría y el aguante templado. Primer Coloquio Archivos en construcción. CEDIN-TEL/IHUCso-Litoral/Ediciones-UNL. <https://www.youtube.com/watch?v=2Rpj1LmW3kA>
- Gerbaudo, A. (2025b) Enseñanzas de la literatura. En *Investigación y literatura. Proyectos, tradiciones y problemas de método* (pp. 223-258). EDULP-UNL. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/handle/11185/7922>
- Heilbron, J. (2020). Obtaining World Fame from the Periphery. *Dutch Crossing*, 44(2), 136–144.
- Heilbron, J., Boncourt, T., Schögler, R. y Sapiro, G. (2017). European Social Sciences and Humanities (SSH) in a Global Context. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01659607>
- Heilbron, J., y Gingras, Y. (2009). L’internationalisation de la recherche en Sciences Sociales et humaines en Europe (1980–2006). En *L’espace intellectuel en Europe* (pp. 359–390). La Découverte.
- Heilbron, J., Sorá, G., y Boncourt, T. (2018). *The Social and Human Sciences in Global Power Relations*. Palgrave Macmillan.
- Hidalgo Nácher, M. (2022). *Teoría en tránsito. Arqueología de la crítica y la teoría literaria españolas de 1966 a la posdictadura*. UNL/UB. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6659>
- Hidalgo Nácher, M., y Scramim, S. (Eds.). (s.f.). *Las letras en Argentina y Brasil. Dinámicas, circulaciones* (en edición).

- Hirschfeld, H. (2021). *El proyecto semiótico de Carlos Caudana (1987–2010)*. (Tesina de Licenciatura en Letras). UNL.
- Link, D. (1994). Posiciones. En *La chancha con cadenas* (pp. 13–17). Del eclipse.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-113). Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Maggio, M. (2022). Esclerotización o salto hacia adelante. Prácticas de enseñanza en la universidad emergente de la pandemia. *Didac*, 80, 52-69.
- Maggio, M. (2024). Prácticas de la enseñanza y tendencias culturales emergentes. Caminos de reinención. *Educação*, 47 (1), 1-7.
- Maggio, M. (2025, setiembre, 10). Educación y tecnología. Pódcast. <https://marianabmaggio.com/educacion-y-tecnologia/>
- Maggio, M. (2026a, junio, 2). El desafío educativo ya no es prohibir la IA sino enseñar a pensar. Entrevista. <https://medios.unne.edu.ar/2026/05/18/45779-iscpcs/>
- Maggio, M. (2026b, mayo, 14). La educación como práctica transformadora. Entrevista junto a Denise Abulafia. <https://marianabmaggio.com/la-educacion-como-practica-transformadora/>
- Maggio, M. (2026c, mayo, 6). La IA ha hackeado la educación y nos obliga a reinventar la clase. Pódcast. <https://marianabmaggio.com/la-inteligencia-artificial-ha-hackeado-la-educacion-y-nos-obliga-a-reinventar-la-clase/>
- Maggio, M. (2026d, febrero, 24). El mundo es físico y virtual al mismo tiempo. Entrevista. <https://marianabmaggio.com/el-mundo-es-fisico-y-virtual-al-mismo-tiempo/>
- Maggio, M. (2026e, febrero, 23). La educación en tiempos de IA. Entrevista. <https://marianabmaggio.com/la-educacion-en-tiempos-de-ia/>
- Maggio, M. (2026f). Educación y Tecnologías. Programa. Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires
- Maggio, M. (2026g). Consulta por Analía Gerbaudo, 8 de mayo.
- Meneses, M. y Bidaseca, K. (Comps.) (2018). *Epistemologías del Sur–Epistemologías do Sul*. CLACSO/COIMBRA/CES.
- Molina, C. (2024). *Precaria dispersión. Notas sobre enseñanza y estudios de otras literaturas desde Argentina*. Vera cartonera.

- Prieto, M. (2020). *Juan José Saer en la literatura argentina*. (Tesis doctoral). UNR.
- Prósperi, G. (2023). *Enseñar literatura española*. Vera cartonera.
- Román, G. (2021). *El microrrelato en tres escritores argentinos*. (Tesis doctoral). UNAM.
- Salatino, M. y López Ruiz, O. (2021). El fetichismo de la indexación. *Revista Iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, (46), 73–100.
- Santiago, S. (1999). El homosexual astuto. Primeras —y necesariamente ligeras anotaciones. En *Una literatura en los trópicos. Ensayos de Silviano Santiago* (pp. 199–211). Escaparate, 2012. Traducción: María Luz Estupiñán y Raúl Rodríguez Freire.
- Santomero, L. (2021). *Estudios lingüísticos en la formación docente en Letras (UNL, 1983–2003)*. (Tesis doctoral). UNL.
- Santoro, M. (2015). Gramsci as a Southern Theorist? The global circulation of Gramsci's ideas and the blurred boundaries of the «Northern Theory». En *Workshop Social Science and Humanities in the Changing North–South Relations*. UNC.
- Sapiro, G. (2018). What Factors Determine the International Circulation of Scholarly Books? En *The Social and Human Sciences in Global Power Relations* (pp. 59–94). Palgrave Macmillan.
- Sapiro, G. (2019). Quels facteurs favorisent la traduction des livres de sciences humaines? *Palimpsestes*, 19–42. <https://doi.org/10.4000/palimpsestes.3827>
- Sapiro, G. (2024). *Qu'est-ce qu'un auteur mondial? Le champ littéraire transnational*. EHESS–Gallimard–Seuil.
- Sapiro, G. (2025). *El campo literario revisitado*. UNL/EUDEBA.
- Sapiro, G. (2026). Una clase por tres sociólogas. *El taco en la brea*, 23, 162–172.
- Sapiro, G. y Leperlier, T. (2021). Les agents de la globalisation éditoriale. *Réseaux*, (226/227), 127–153.
- Sapiro, G. y Seiler–Juilleret, H. (2016). Disseminating the Social Sciences and Humanities. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01659501>
- Sorá, G. (2020). La traducción de libros de ciencias sociales y humanas entre Francia y Argentina como intercambio desigual. En *Las humanidades por venir. Políticas y debates en el siglo XXI* (pp. 89–123).
- Sorá, G. (2021). Las ciencias sociales y humanas como hecho público: edición, legitimación, consagración. En *Hacia nuevas cartografías: abrir/revisar las ciencias sociales en la región*. UNER. https://www.youtube.com/watch?v=zL_11Wmrdzs

Vasallo, I. (2022). *Clases de Teoría literaria. Huellas de una experiencia*. Paidós.

Viñas, D. (1986). Clase 5. Literatura argentina. UBA, inédita.

Vulponi, A. (2022). *La literatura infantil y juvenil argentina: una historia social y cultural, 1983–1995*. (Tesis doctoral). UNC.

Wimmer, A. y Glick Schiller, N. (2003). Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology. *The International Migration Review*, 37(3), 576–610.

Ximenes, V. (2023). *Ler a extração, ler na extração*. (Tesis doctoral). Universidade Federal Fluminense.



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 affiliation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
 7. Bibliographic references.

Note: the extension of the research article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.
- *Reflections on Praxis*: A document that correspond to the results of studies carried out by the author(s) on a theoretical or practical problem. They present research results from an analytical, interpretative or critical perspective of the author on a specific topic, using original sources. The structure of a reflection article is as follows:
 1. Introduction.
 2. Theses and arguments.
 3. Methodological perspective for the proposed reflection.
 4. Conclusions.
 5. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional affiliation. 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 affiliation. 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 affiliation. 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 affiliation. 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 be 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.

PRESENTACIÓN

Lenguaje, medios audiovisuales y tecnología:

mediaciones, prácticas y desafíos contemporáneos

Language, audiovisual media and technology: contemporary

mediations, practices and challenges

Linguagem, meios audiovisuais e tecnologia: mediações, práticas

e desafios contemporâneos

Juan González Martínez y John Jairo Páez Rodríguez

EDITORIAL

Cuidar el pensar, custodiar lo humano: la escritura académica como práctica de entrenamiento en la época de la IAG

Cultivating Thought, Safeguarding Humanity: Academic Writing as

a Form of Training in the Age of the IAG

Cuidar do pensamento, zelar pelo humano: redação acadêmica

como prática de treinamento na era da IAG

Sandra Patricia Qutián-Bernal y Mario Montoya-Castillo

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Manifestaciones lingüísticas del ciberespacio.

Una propuesta de categorización desde el bachillerato

Linguistic Manifestations of Cyberspace: A Categorization Proposal from the High School Level

Manifestações linguísticas do ciberespaço: uma proposta

de categorização a partir do ensino médio

Verónica Ortiz Méndez, Alberto Ramírez Martinell

y Kazuo Ruiz Olivares

Lenguaje, comunicación y cultura digital

Videollamadas por celular: aprendizajes y desafíos en la infancia temprana

Mobile Video-Calls: Learning and Challenges in Early Childhood

Chamadas de vídeo por celular: aprendizados e desafios

na primeira infância

Laura Ramírez, Carla De Benedictis, Macarena Quiroga

y Celia Rosemberg

Lenguaje, comunicación y cultura digital

Estilo y modalidades enunciativas de simpatizantes de Javier Milei durante polémicas en Twitter (Argentina, 2024)

Style and enunciative modalities of supporters of Javier Milei in controversies on Twitter (Argentina, 2024)

Estilo e modalidades enunciativas dos apoiadores de Javier Milei

em controvérsias no Twitter (Argentina, 2024)

Juan Javier Nahabedian, Hilda Marrugo Gómez

y Karina Flores

Lenguaje, comunicación y cultura digital

Frecuencia de uso de la forma de tratamiento marica en Twitter (X)

Frequency of use of the nominal address form marica on Twitter (X)

Frequência de uso da forma de tratamento marica em Twitter (X)

Andrés Campo-Paredes y Gloria Cataño

Lenguaje, comunicación y cultura digital

Narración sonora: estrategia para fortalecer la memoria colectiva y la identidad territorial

Sound Narration: A Strategy to Strengthen Collective Memory and Territorial Identity

Narração sonora: estratégia para fortalecer a memória coletiva

e a identidade territorial

Mónica Paola Díaz Oliveros, Wendy Juliana Ahumada Ballesteros

y Linda Tatiana Parra Castillo

Lenguaje, comunicación y cultura digital

Impact of TEACH: A Virtual Pedagogical Model for Teaching English as a Foreign Language

Impacto de TEACH: un modelo pedagógico virtual para la

enseñanza del inglés como lengua extranjera

Impacto do TEACH: um modelo pedagógico virtual para o ensino

de inglês como língua estrangeira

William Ricardo Ortiz García y Johanna Patricia López Urbina

Experiencias educativas, investigación y proyectos interdisciplinarios en entornos diversos

La interdisciplinariedad: formación de maestros y procesos de enseñanza-aprendizaje

The interdisciplinarity: teachers' training and teaching-learning processes

A interdisciplinaridade: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem

Marlén Rátiva Velandía y Yaniana Castro Rátiva

Experiencias educativas, investigación y proyectos interdisciplinarios en entornos diversos

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

Chatbots educativos y ética conversacional

Educational Chatbots and Conversational Ethics

Chatbots educacionais e ética conversacional

Hector Ariel Feruglio Ortiz

Tecnologías emergentes y lenguaje

AUTOR INVITADO

Una agenda para las ciencias humanas y sociales del Sur

An agenda for the human and social sciences produced of the South

Uma agenda para as ciências humanas e sociais produzidas do Sul

Analia Isabel Gerbaudo

Indexada en:

Emerging Source Citation Index (ESCI) WoS, Publindex, Sherpa Romeo, Google Académico, Modern Language Association (MLA), ERIHPLUS, MIAR, EBSCO (catálogos: Humanities International Complete, Humanities Source y Humanities Source Ultimate), Dialnet, Latindex, LatinREV, IRESIE, ProQuest, DOAJ, Scielo Colombia, Wikidata y Redalyc.



ISSN 0122-6339



9 770122 633004